150:K97iA:c.1
القوصى ،عبد العزيز
علم النفس
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01001899

150
K97cA
C.1

علم النفس

أسسه وتطبيقاته التربوية

« كتاب الأسس العامة والدوافع وسيكولوجية الجماعات »

الدكتور عبد العزيز القوصي

أستاذ علم النفس بمعهد التربية للمعلمين
ومدير المعهد ، وزميل بالجمعية البريطانية لعلم النفس

ملتزمة الطبع والنشر
مكتبة النهضة المصرية
لأصحابها : حسن ويوسف محمد وأخوتهما
٩ شارع عدلي باشا بالقاهرة
١٩٥٤

عـــلم النفس :

الطبعة الأولى : ١٩٤٨ باسم « محاضرات فى علم النفس »

الطبعة الثانية : ١٩٥٠ باسم « أسس علم النفس »

الطبعة الثالثة : ١٩٥٢ باسم «علم النفس : أسسه وتطبيقاته التربوية»

الطبعة الرابعة : ١٩٥٤

مطبعة مصر شركة مساهمة مصرية

بسم الله الرحمن الرحيم

« وما أوتيتم من العلم الا قليلا »

مقدمة

هذا الكتاب الذى نضعه بين يديك قد مرّ بمراحل مختلفة من حيث نموه وتغيره وتطوره . ولم يمس تغيره وتطوره فى جميع مراحله ناحية جوهرية فيه ؛ وانما كان ذلك فى درجات الوضوح والتحديد . وهذا اتجاه حميد ؛ وان كان البعض يرى فيه مأخذا علينا . ويأخذ علينا أيضا بعض المشتغلين بعلم النفس فى مصر أن الآراء التى يقدمها هذا الكتاب لا تخضع لأحدث التغيرات التى تمت أخيرا فى أمريكا ، ولكننا نرى أن علم النفس فى أمريكا قد أهمل الكثير مما وصل اليه علم النفس فى أوروبا ، فأغفل فروضه وتطوره التاريخى ، واعتمد على جمع الحقائق من جديد وعلى اجراء التجارب وعمل الاحصاءات . ثم ان علماء النفس فى أمريكا لم يحاولوا بعد ذلك أن يبحثوا هذه البيانات المتعددة المختلفة بحثا يتيسر معه الوصول منها الى قواعد عامة . وفى الولايات المتحدة أكثر من ستة آلاف عضو فى الجمعية الأمريكية لعلم النفس . وهم جماعة يعملون فى دولة مترامية الأطراف ، قد اختلفت مشاربهم ، وتنافرت اتجاهاتهم ؛ حتى انك لتجد فى الجامعة الواحدة اتجاهات مختلفة فى الميدان الواحد . فاذا علمناكل هذا لم يعد يهمنا أن نساير أمريكا أولا نساير ها ، لأن من فى أمريكا لا يساير بعضهم بعضا .

ولقد تهيأ لنا — مع كل هذا — أن نكون على اتصال بما يحدث وما يستحدث فى أمريكا ؛ عن طريق المطالعة ، وعن طريق زيارتنا للولايات المتحدة وكندا فى عامى « ١٩٥٢ » و « ١٩٥٤ » رجاء الاتصال الشخصى المباشر بمختلف علماء النفس . وفوق ذلك قد اشتركنا اشتراكا ايجابيا فعليا فى المؤتمر السنوى لعلماء النفس الأمريكيين بمدينة « واشنجتن » عام «١٩٥٢» . كما اشتركنا اشتراكا ايجابيا فعليا فى المؤتمر الدولى الرابع عشر

لعلم النفس بـ « مونتريال » عام « ١٩٥٤ » وفى المؤتمر الدولى الخامس للصحة النفسية بمدينة « تورنتو » عام « ١٩٥٤ » . وقد جعلنا كل هذا على اتصال شخصى مباشر باتجاهات علم النفس فى أمريكا .

ونحن لا نعتبر أن نظرية ما فى علم النفس نهائية بحال من الأحوال ، فكل نظرية تكون صحيحة فى ضوء البيانات التى جمعت وأخذت فى الاعتبار . ولكن الذى يحزننا أن بعض الناس يعتقدون أن كل حديث صحيح وأن كل قديم باطل ، مهما كان الحديث متعددا متنافرا ، ومهما كان القديم قابلا للتطور . ونحن نرى أن نظرية من النظريات لا تكون صحيحة على اطلاقها ، ولا تكون باطلة على اطلاقها ، وأنه يحسن بنا أن نحترم الحقائق والنظريات أكثر مما نحترم الأشخاص الذين تصدر عنهم هذه الحقائق وتلك النظريات .

ويمكننا أن نذكر على سبيل المثال أن كتاب « ستوت » — وهو من الكتب التى أهملت فى العهد الحديث — قد حوى كثيرا مما يكشف فى هذه الأيام ؛ فيما يتصل بنظريات « الجشتالت » وبالعمليات العقلية المختلفة ، وبنمو الأفكار وتطورها ، وبعلاقة اللغة بالفكر ، وغير ذلك . ولست أقصد بذلك أن أدعو للأخذ بما قدمه لنا «ستوت» أو « مكدوجل » أو «سبيرمان» ولكننى أقول : ان من الخير أن نسترشد بهم فى تصميم تجاربنا وتعديل أفكارنا .

ومن أعجب ما رأيت ذلك الاتجاه الحديث الذى اتجه اليه « كارل روجرز » ؛ فهذا الاتجاه — وان كان قد بدأ بدون مقدمات أو فروض — قد وصل الى فكرة أن النفس تقف على ما يجرى بها من خبرات ومشاعر ، وهو يحدثنا كذلك عن الخبرة أو الشعور وتعقده ومرونته وسيلانه واطلاعه على نفسه ؛ مما لا يختلف فى جوهره عما اتجه اليه علم النفس عند « ستوت » أو « وليم جيمس » . وقد ظهر أخيرا كتاب فى تاريخ علم النفس لعالم أمريكى معروف ، هو « روبك Roback » يشيد فيه بفضل « مكدوجل » ويعترف له ببقاء أثره فى علم النفس . فلنحاول ألا نقع فى الخطأ الذى يرمى الى تسفيه آراء هؤلاء واحترام كل جديد احتراما

مطلقا بلا قيد ولاشرط . فنحن نريد ألا نعبد الجديد على اطلاقه والا نكفر بالقديم على اطلاقه . وليكن لنا الى بعض القديم بصيص من ايمان . ولنا الى الحديث نظرة فاحصة وحكم معلق ؛ حتى يصمد لاختبارات الزمن ، فتثبت قيمته . ومن الخير لنا أن نستوحى ملاحظات القدماء واستنتاجاتهم ، فهى على الأقل تثير التفكير وتعين على رسم المشكلات ، كما أن من الخطأ أيضا ألا ننتفع بالحديث ، فهو يعيننا على رسم الطرق والوسائل التى نتبعها فى البحث .

ولهذا نعرض لآراء « ستوت » و « مكدوجل » على أنها آراؤهم ؛ لا على أنها آراء نهائية . ويتبين من ثنايا كتابتنا ما وصلنا اليه من اتجاه به ايمان ببعض بما وصل اليه السابقون ، وايمان ببعض ما وصل اليه المحدثون. ونحن لا ننتظر أن يكون علم النفس علما ينتهى الى نظريات جامدة ، أو قواعد ثابتة ؛ وانما ننتظر منه أن يكون علما حيا متطورا سريع التطور سريع النمو .

وهذا الكتاب الذى نقدمه لك محاولة من المحاولات لم تعتمد اعتمادا كليا على اتجاه بعينه ، فكثير منه يتسم بالطابع الشخصى . فيه عرض لأساليب علم النفس ؛ ولهذه ميدان واسع غير محدود . وفيه عرض لبعض المبادىء الأساسية كما نراها . ثم فيه عرض لتحليل الخبرة الشخصية أو ما يسمى بالشعور . وفيه كذلك عرض للدوافع الفطرية والمكتسبة بأنواعها المختلفة ؛ على أننا لم نستنفد كل ما قيل فى هذا الموضوع ، فهو كثير أوسع من أن يقدم فى هذا الكتاب . وقد عرضنا كذلك لسيكولوجية الجماعات عرضا بسيطا مختصرا بالنسبة لما يعرض الآن فى هذا الموضوع من دراسات واسعة عميقة .

وقد عالج المؤتمر الدولى الرابع عشر لعلم النفس الذى عقد بـ « مونتريال » عام ١٩٥٤ فكرة « الشعور » بطريقة لا تختلف فى روحها عما اتبعناه فى هذا الكتاب . وقد كان عنوان مجموعة الأبحاث التى ألقيت فى هذا الموضوع هو « الشعور : احياؤه وتعديله » . وقد عالج المؤتمر كذلك موضوع السلوك الغريزى بطريقة فيها قبول لفكرة الاستعداد الغريزى .

ولئن اتصف هذا الكتاب بشيء فانما يتصف بأنه نتيجة خبرة طويلة وتفكير متواصل . ولهذا جاء متصلا متسلسلا ، به وحدة ، وله اتجاه ، وفيه تحليل يمكن وصفه بأنه معقول . على أننى لا أمانع فى تلقى النقد على أساس الوقائع التى يمكن اثباتها بالفعل . فأنا لا أوافق من يقول : ان قبيلة « كذا » ليست عندها نزعة للمقاتلة ، وان أهل جزيرة « كذا » ليست عندهم نزعة للملكية ؛ فتحقيق ذلك يحتاج الى سفر ، واقامة طويلة ، ومعرفة بلغة أعضاء القبيلة أو أهل الجزيرة . وهذا مما لا يخضع فى سهولة الى التحقيق العلمى ، وفى موقفنا منه بالتصديق أو بالتكذيب نجد أنفسنا على غير حق ، ولهذا أوثر فى مثل هذه المواقف تعليق الحكم بقولى : « جائز »

على أن هذا الذى يقال عن انعدام المقاتلة وانعدام الملكية اذا عدلت ألفاظه الى ضعف المقاتلة وضعف الملكية ، واذا تذكرنا ما لم ينكره « مكدوجل » وأمثاله من تعرض ما يسمونه « الغرائز » لتأثيرات قوية من البيئة صار الكلام مقبولا الى حد كبير . فالمسألة ليست رفض هذا وقبول ذاك ، أو احترام هذا واحتقار ذاك ، ولكنها تقوم على أخذ الجميع بالاحترام ، ثم اعمال الفكر ، والتجربة ، والبحث ، مع التحرر من التحيز والتعصب . ولنتذكر دائما أن التحيز والتعصب فى حرارة واندفاع ليس من صفات النضج ، ولكنه أقرب الى صفات المراهقين . أما النضج واكتمال النمو ففيه هدوء واتزان وحكمة وتعقل . وفى ضوء هذا أنصح المشتغلين بالعلم أن يسيروا على هذا السنن ، فهو يسير بهم الى التوفيق ، أما التسرع والتحيز والتعصب فانها أمور تنتهى بأصحابها الى الضلال ، وشتان بين هـذا وذاك .

وبعد ، فهذا الكتاب محاولة نرجو أن تمهد لما بعدها من محاولات . وقد بذلنا فيها جهدنا فى الشرح ، والتحليل ، والتدليل ، والتطبيق فى ميدان علم النفس بوجه عام ، وعلم النفس التعليمى بوجه خاص .

معهد التربية فى ٧ من سبتمبر ١٩٥٤ — **عبد العزيز القوصى**

فهرس

الباب الأول

علم النفس وطرق البحث فيه

الفصل الأول : موضوع علم النفس وأهميتـه للمعلم « ١٩ — ٣٥ » موضوع العلم « ١٩ » علم النفس قديما وحديثا « ٢١ » ميادين علم النفس « ٢٦ » علم النفس العام والتعليمى « ٢٩ » أهمية علم النفس للمدرس « ٣٠ »

الفصل الثانى : طرق دراسة علم النفس « ٣٧ — ٦٨ » الملاحظة وأنواعها « ٣٧ » الطريقة التتبعية « ٤٠ » دراسة المنتجات العقلية « ٤٣ » طريقة التأمل الباطنى « ٤٤ » مراتب التأمل الباطنى « ٤٤ » صعوبات التأمل الباطنى « ٤٦ » ملاحظة سلوك الغير « ٤٩ » طريقة التجريب « ٥٢ » القياس فى علم النفس « ٥٩ » علم النفس والمنهج العلمى « ٦١ » علاقة علم النفس بالعلوم الأخرى « ٦٤ » مراجع الباب الأول « ٦٨ » .

الباب الثانى

الخصائص الأساسية للحياة النفسية

الفصل الثالث : مقدمة تاريخية « ٧١ — ٧٩ » مقدمة عامة « ٧١ » العناصر « ٧٢ » الحس والفكر « ٧٢ » الملكات « ٧٣ » أثر نظرية التطور « ٧٥ » أثر العلوم الطبيعية « ٧٨ » المراجع « ٧٩ » .

الفصل الرابع : مبادىء أولية « ٨١ — ١٠٦ » .

مقدمة عامة « ٨١ » الوظيفة والتكوين « ٨١ » الكلية والجزئية « ٨٤ » الغرضية والآلية « ٨٧ » خصائص السلوك فى رأى النظرية الغرضية « ٨٨ »

الأغراض وأنواعها « ٩٢ » النظريتان الغرضية والوظيفية « ٩٥ » الغرضية والوظيفية والكلية فى التربية «٩٦» تطبيقات تعليمية «١٠١» المراجع «١٠٦».

الفصل الخامس : تحليل الحياة الشعورية « ١٠٧ — ١٢٥ »
مقدمة « ١٠٧ » تحليل مبدئى « ١٠٨ » وحدة الشعور « ١٠٩ » مراتب الشعور الثلاث «١١٣» الآثار والاستعدادات العقلية حالات لاشعورية «١١٤» مكونات الشعور « ١١٧ » بعض الملاحظات على مظاهر الشعور « ١٢٢ » تطبيقات تعليمية « ١٢٣ » المراجع « ١٢٥ » .

الباب الثالث

السلوك الفطرى والدوافع الفطرية

الفصل السادس : المدخل للسلوك الفطرى « ١٢٩ — ١٣٨ »
مقدمة « ١٢٩ » طريقة الدراسة « ١٣٠ » أوجه الشبه بين الانسان والحيوان « ١٣٠ » سلوك الحيوانات الدنيئة « ١٣٢ » الفعل المنعكس « ١٣٣ » الفعل المنعكس الشرطى « ١٣٤ » الأفعال الغرضية « ١٣٥ » المراجع « ١٣٨ » .

الفصل السابع : تحليل السلوك الفطرى « ١٣٩ — ١٦٥ »
مقدمة « ١٣٩ » مثال للسلوك الغريزى أو الفطرى « ١٤٠ » تحليل السلوك الغريزى أو الفطرى « ١٤٠ » تعدل السلوك الغريزى « ١٤٦ » التعدل من الناحية الادراكية « ١٤٦ » التعدل من الناحية النزوعية « ١٤٨ » النوع الثالث لتعدل الفعل الغريزى أو الفطرى « ١٤٩ » مدى التعدل فى الفعل الغريزى الواحد « ١٥٠ » السلوك الغريزى والذكاء « ١٥١ » تقسيم الاستعدادات الغريزية « ١٥٤ » الغرائز ومحاولة تفسير السلوك « ١٦١ » الصفات الأساسية للسلوك الغريزى « ١٦٣ » المراجع « ١٦٥ » .

الفصل الثامن : الانفعال والسلوك الغريزى « ١٦٦ — ١٨٣ »

الصلة بين السلوك الغريزى والانفعال « ١٦٦ » تحليل الانفعال « ١٦٨ » التغيرات الجسمية والانفعال « ١٦٩ » نظرية « جيمس لانج » « ١٧٠ » نظرية « مكدوجل » « ١٧١ » الانفعالات الأولية والثانوية والمشتقة « ١٧٣ » أساس آخر لتقسيم الانفعالات « ١٧٧ » طرق دراسة الانفعالات « ١٧٧ » صفات الانفعال « ١٧٨ » الانفعال والمزاج « ١٦٣ » تطبيقات اجتماعية وتربوية « ١٨٠ » المراجع « ١٨٣ » .

الفصل التاسع : الاستهواء « ١٨٥ — ٢٠٠ »

مقدمة « ١٨٥ » القابلية للاستهواء « ١٨٦ » شروط الاستهواء « ١٨٦ » أنواع الاستهواء « ١٩٢ » الاستهواء والعلاج النفسى « ١٩٤ » تجارب فى الاستهواء « ١٩٥ » الاستهواء والتربية « ١٩٧ » المراجع « ٢٠٠ » .

الفصل العاشر : المشاركة الوجدانية « ٢٠١ — ٢٠٦ »

طبيعتها «٢٠١» شروطها «٢٠٣» المشاركة الوجدانية والتماسك الاجتماعى « ٢٠٤ » المشاركة الوجدانية والتربية « ٢٠٥ » المراجع « ٢٠٦ » .

الفصل الحادى عشر : التقليد « ٢٠٧ — ٢٢١ »

مقدمة « ٢٠٧ » التقليد والدوافع الفطرية « ٢١٠ » شروط التقليد « ٢١١ » التقليد المقصود وغير المقصود « ٢١٢ » الغرض من التقليد « ٢١٤ » أنواع التقليد « ٢١٦ » التقليد والتربية « ٢١٨ » المراجع « ٢٢١ » .

الفصل الثانى عشر : اللعب « ٢٢٣ — ٢٤٧ »

مقدمة « ٢٢٣ » اللعب والعمل الجدى « ٢٢٤ » تفسير اللعب « ٢٢٦ » اللعب والدوافع الفطرية « ٢٢٧ » نظرية الطاقة الزائدة « ٢٢٨ » النظرية الاعدادية « ٢٢٨ » النظرية التلخيصية « ٢٣٢ » النظرية التنفسية « ٢٣٦ » النظرية التحليلية أو التعويضية « ٢٣٧ » اللعب الايهامى والقصة « ٢٣٨ » التكرار والتوقيت واللعب «٢٤٠» توفيق بين نظريات اللعب « ٢٤٢» اللعب والتربية « ٢٤٣ » المراجع « ٢٤٧ » .

الفصل الثالث عشر : نقد وتقدير لنظرية الغرائز « ٢٤٩ — ٢٧٠ »
مقدمة « ٢٤٩ » الاستقلال الوظيفى للدوافع « ٢٥٠ » الغرائز والنضج « ٢٥٣ » الفصل بين الغرائز « ٢٥٤ » عموم الغرائز فى أفراد النوع « ٢٥٦ » الغريزة والانفعال « ٢٥٦ » تحدد السلوك الغريزى « ٢٥٧ » الغرائز والتكوينات الجسمية والعصبية « ٢٥٨ » الغريزة والغرض البيولوجى « ٢٥٩ » الغرائز وتصنيفها « ٢٦٠ » الدوافع والاتجاهات والميول « ٢٦١ » الغرائز وحاجات الطفولة « ٢٦٢ » النزعات الفطرية والتعليم « ٢٦٦ » خاتمة « ٢٦٩ » المراجع « ٢٧٠ » .

الباب الرابع

الدوافع المكتسبة

الفصل الرابع عشر : العواطف والخلق « ٢٧٣ — ٣١٦ »
مقدمة عامة « ٢٧٣ » العواطف « ٢٧٥ » تطور العواطف « ٢٨١ » العاطفة السائدة « ٢٨٣ » تكامل الشخصية « ٢٨٨ » عاطفة اعتبار الذات وتكامل الشخصية « ٢٩٠ » كيف تتكون لدى المرء فكرته عن نفسه ؟ « ٢٩٣ » مراحل التكوين الخلقى « ٢٩٩ » فكرة الارادة « ٣٠٣ » رأى فى السعادة « ٣٠٥ » تطبيقات تربوية « ٣١١ » المراجع « ٣١٦ » .

الفصل الخامس عشر : الحياة العقلية اللاشعورية « ٣١٧ — ٣٤١ »
مقدمة « ٣١٧ » توجيه النزعات الفطرية « ٣٢٠ » الشعور واللاشعور « ٣٢٣ » حالة « ٣٢٦ » عناصر الشخصية كما يراها « فرويد » : الأنا « ٣٣٠ » الذات العليا « ٣٣٢ » الهى « ٣٣٤ » الأنا والقوى المؤثرة عليها « ٣٣٥ » الحيل العقلية اللاشعورية « ٣٣٦ » مراجع للقراءة « ٣٤١ » .

الفصل السادس عشر : مدارس التحليل النفسى « ٣٤٣ — ٣٦٧ »
فرويد « ٣٤٣ » مراحل النمو الجنسى عند « فرويد » « ٣٤٧ » الأحلام

« ٣٤٩ » أحلام اليقظة « ٣٥٣ » آدلر « ٣٥٤ » دواعى الشعور بالنقص « ٣٥٥ » مواجهة الشعور بالنقص « ٣٥٦ » ميادين التكيف « ٣٥٧ » فرويد وآدلر « ٣٥٩ » يونج « ٣٦٠ » سيكولوجية الأنماط « ٣٦٢ » النوع الانطوائى المفكر «٣٦٤» النوع الانبساطى المفكر «٣٦٥» النوع الانطوائى الوجدانى « ٣٦٥ » النوع الانبساطى الوجدانى « ٣٦٥ » النوع الانطوائى الحسى « ٣٦٦ » النوع لانبساطى الحسى « ٣٦٦ » النوع الانطوائى الالهامى « ٣٦٦ » النوع الانبساطى الالهامى « ٣٦٧ » مراجع للقراءة « ٣٦٨ » .

الفصل السابع عشر : تطبيقات علاجية وتربوية « ٣٦٩ — ٣٧٩ » الطريقة الاستهوائية « ٣٦٩ » طريقة التعاليم المجدد « ٣٧٠ » التحليل النفسى « ٣٧٣ » أهمية دراسة اللاشعور للمدرس « ٣٧٥ » مراجع الباب الرابع « ٣٧٩ » .

الباب الخامس

سيكيولوجية الجماعات

الفصل الثامن عشر : الفرد فى المجتمع « ٣٨٣ — ٤٠٨ »

مقدمة « ٣٨٣ » تحليل مبدئى « ٣٨٥ » الخصائص العقلية العامة للجماعات « ٣٨٦ » أنواع الجماعات « ٣٨٨ » فكرة العقل الجمعى « ٣٩٠ » عوامل قوة الجماعة « ٣٩٢ » الزعامة : وظيفتها وخصائصها « ٣٩٥ » القواعد الأولية لتكوين الأمم « ٣٩٩ » المجتمع وحاجات الأفراد « ٤٠١ » تطبيقات فى التربية « ٤٠٣ » المراجع « ٤٠٦ » للمؤلف « ٤٠٧ » .

الباب الأول

علم النفس وطرق البحث فيه

الفصل الأول : موضوع علم النفس وأهميته للمعلم .

الفصل الثانى : طرق دراســـة عـلم النفس .

الفصل الأول

موضوع علم النفس وأهميته للمعلم

موضوع العلم :

جرت العادة أن يبدأ المؤلفون فى أى علم بتعريف هذا العلم ، وجرت العادة أيضا أن القارىء المبتدىء يقرأ هذه التعريفات ولا يعى منها شيئا ، فهى فى العادة مجموعة ألفاظ اصطلاحية يقصد بها أن تؤدى معان معينة أداء دقيقا للغاية . وحسن ادراك هذه المعانى لا يتأتى الا بعد أن يقطع القارىء شوطا كبيرا فى دراسة مبادىء العلم . وعلى هذا يكون الوضع الطبيعى هو أن تأتى تعريفات العلوم فى نهاية المؤلفات لا فى بدايتها .

وسيجيز المؤلف لنفسه مع هـذا كله الاكتفاء مبـدئيا باعطاء فكرة عن الموضوع الذى يبحثه علم النفس مع الاشارة الى بعض التعريفات التى تساعد على فهم موضوع هذا العلم ولو فهما تقريبيا . ولعل أول ما يحضر فى ذهن القارىء فى هذا الصدد هو أن علم النفس يبحث فى النفس . وهذا — ولا شك — غامض لا يفسر لنا الموضوع بأكثر من اعادة ألفاظه . ولزيادة الايضاح يصح أن يقال : ان علم النفس يبحث فى الحالات النفسية ، من سرور ، وألم ، وارتياح ، وامتعاض ، وفرح ، وحزن ، وتصميم ، وتردد ، وغير ذلك . ويبحث كذلك فيما يسمى عادة بالعمليات العقلية ، من تذكر وتفكير ، وتخيل ، وتصور ، وانتباه ، وادراك وهكذا . ويبحث فوق كل ذلك فى الاستعدادات الطبيعية والمكتسبة ، كالذكاء ، والمواهب المختلفة ، والغرائز ، والخلق ، وما اليها .

ونلاحظ عادة أننا فى كل لحظة تقريبا نصدر أحكاما على أنفسـنا ، أو على من نتعامل معهم ، سواء أكانوا أصدقاءنا ، أو اقاربنا ، أو تلاميذنا ،

أو غيرهم فنقول : ان فلانا ذكى ، وفلانا غبى ، وان هذا الشخص حازم ، وذاك شخص متردد ، وان عمرا قوى الشخصية وزيدا ضعيفها ، أو ان فلانا سلك سلوكا معينا فى وقت ما لأنه كان منفعلا ، أو شارد الفكر .... الى غير ذلك .

وهذه كلها ولا شك أحكام نفسية نحاول عادة — دون قصد صريح — أن نربط فيها السلوك الظاهرى بالحالة النفسية أو العقلية غير الظاهرة . ويساعدنا تكوين هذه الأحكام على حسن التكيف وعلى التعامل الناجح مع مختلف القوى الانسانية والحيوانية التى تضطرنا ظروفنا للتعامل معها .

وحتى بملاحظتنا سلوك الحيوان نجد أنه أحيانا يتصرف كما لو كان قد وصل بصورة ما الى مثل هذه الأحكام . فكثيرا ما نرى حيوانا يتحاشى الاقتراب من شخص ما ، أو من حيوان ما — لا يتحاشاه بطبيعته — حتى يتجنب أذى . ولا يجوز أن تتسرع بوضع قاعدة لتفسير سلوك الحيوان تشبه تلك التى نضعها لتفسير سلوك الانسان ، ولذا وضعنا ملاحظتنا بشىء كبير من الحذر والاحتياط .

واذا تأمل المرء هذه الحالات النفسية يجد أن بعضها واضح يمكن ملاحظته وتتبعه ، وبعضها غامض لا يسهل — بل أحيانا لا يمكن — ادراكه . فاذا كان الشخص فرحا فقد يعرف سبب الفرح ، ولكن كثيرا ما يجد المرء نفسه فى حالات غريبة لا يعرف لها سببا أو يجد أنه يقوم بأفعال لا يدرك الدوافع التى تدفعه اليها . فقد يجد المرء نفسه مكتئبا ، أو قلقا ، أو هائجا لغير سبب ظاهر . وكثير من الناس مثلا يقضمون أظافرهم بعنف وكثرة ، ولا يعرفون ما يدفهم الى هذا العمل ، رغم معرفتهم أنه عمل قذر منفر ، وبعض الناس يسرقون ، أو يكذبون ، ويتكرر منهم هذا النوع من السلوك ، وليس هناك عوامل ظاهرة لهم أو لغيرهم تبرر السرقة أو الكذب ، ولكننا سنعلم فيما بعد أن الدوافع لمثل هذه الأفعال ، والقوى التى تترتب عليها هذه الحالات ، تأتى فى الغالب من « منطقة من المناطق » العقلية الخفية ، التى يسميها علماء النفس بالعقل الباطن ، أو اللاشعور .

وليست الأحكام النفسية التى نصدرها قاصرة على سلوك الانسان ،

فهى فى العادة تتعداها الى سلوك الحيوان . فكثيرا ما تتكلم عن طباع الحيوان وعن ذكائه وتصرفاته . وقد كتب أحد المؤلفين كتابا أسماه شخصية الحيوان (١) . وظهرت كذلك بحوث وكتب متعددة حول عقل الحيوان وحياته الجمعية وذكائه وغرائزه وما الى ذلك .

كل هذه موضوعات تعرض علم النفس لها بالدراسة والبحث ، ومنها يمكن أن يقال : ان علم النفس يبحث فى السلوك بوجه عام ، من حيث الناحية العقلية ، شعورية كانت أو لاشعورية . ويترتب على نتائج هذه البحوث امكان التحكم فى السلوك وسهولة توجيهه لصالح الانسان .

ويصح أن نشير هنا الى بعض التعريفات القديمة ، التى يمكن ارجاعها فى التاريخ الى عهد فلاسفة الاغريق ، ولعل هذه النظرية التاريخية السريعة تزيدنا معرفة بموضوع علم النفس .

علم النفس قديما وحديثا :

ليست الموضوعات التى يبحثها علم النفس كلها حديثة ، فقد شغلت ذهن الانسان منذ وجد فى هذا العالم ، ومنذ كان مضطرا بطبيعته الى التعامل مع أخيه الانسان ، اذ أن هذا التعامل أوجب عليه أن يكون بعض الأحكام الضمنية أو الصريحة على سلوك من يتعامل معهم . وتكوين هذه الأحكام يرشده الى مايجب عليه أن يتخذه من سلوك ازاء غيره من الناس ، فلا بد أن الفرد كان يصدر أحكاما تصف أو تفسر مثلا مظاهر القوة والضعف ، والشجاعة والجبن ، والصداقة والعداوة ، والاخلاص والخيانة ، وغير ذلك . وأمثال هذه الأحكام لا بد من وجودها متى وجد التعامل بين الانسان وغيره من الناس ، بل ومن الكائنات الحية الأخرى .

ولكن هناك فرقا كبيرا بين مجرد التفكير فى السلوك ، واصدار الأحكام عليه ؛ ودراسة مظاهر السلوك ، وتبويبها ، وتفسيرها ، والاستفادة من هذا كله استفادة تطبيقية أو تنبؤية .

ظهرت هذه الدراسات منظمة مبوبة بصورة بارزة لأول مرة فى كتاب

(١) Fox : The Personality of Animals.

« أرسطو » عن الروح «De anima» لهذا يعتبره الباحثون مؤسس علم النفس ولو أنه ظهرت محاولات أخرى قبل « أرسطو » لكل من « سقراط » و « أفلاطون » ومعاصريهما . فاتجه جهد « أفلاطون » الى دحض الأفكار التى كانت شائعة فى ذلك الوقت . وتتعلق هذه الأفكار بحقيقة الروح أو النفس . وأوحى بظهورها ملاحظة بعض الظواهر البارزة كالنوم ، والموت ، والميلاد ، والحياة . ولفتت نظر الانسان ظاهرة بارزة هى الفرق بين الانسان وهو حى وبينه وهو ميت ، وهذه الظاهرة هى توقف خروج هواء التنفس من الفم[1] . ولذا نشأت كلمة « روح » أو « نفس » . ولهاتين الكلمتين فى أغلب اللغات القديمة والحديثة صلة تشابه بالهواء أو بنسمة الريح [2] .

وكانت الفكرة السائدة هى أن الروح بخار رقيق خفيف أرق كثيرا من الهواء ، وبلغ من رقته هذه أن الفرق بينه وبين الهواء كالفرق بين الهواء والأجسام الصلبة . واذا فارقت الروح الجسم فراقا لا رجعة بعده فانه يموت . ونأخذ الروح عادة صورة الجسم الذى كانت تحل فيه ، حتى انه يمكن رؤيتها بالعين فى بعض الأحيان . استولت هذه النظرية على عقول الناس ، وكانوا يفسرون بها الى جانب ظاهرة الموت ظواهر الأحلام و « الهلوسة » برؤية أشباح الموتى وغير ذلك .

فكان من رأى أفلاطون — كما أشرنا — دحض الفكرة القديمة القائلة بأن الروح بخار رقيق ، وأنها تأخذ عادة صورة الجسم التى كانت تحل فيه ويمكن بذلك ادراكها عن طريق الحواس . واتجه جهد أفلاطون الى اثبات أن الروح كائن يختلف عن الجسم اختلافا أساسيا ، وأن الروح لا يمكن ادراكها بالحس وانما تدرك بالعقل فقط . وأن حلول الروح فى الجسم هو الذى يعطيها الصفات التى نألفها . وكان لكل من « أفلاطون » و « سقراط » بحوث شيقة فى العمليات العقلية ، كالادراك العقلى ، والحسى

---

(١) قال ابن سينا فى كتابه هدية الرئيس للامير « ... ثم وجدنا الاجسام المركبة المتنفسة — أعنى ذوات النفوس — قد اشتركت وافترقت فى كلتا خاصيتى تحريكها وادراكها » .

(2) C. Spearman : Psychology down the Ages. Vol. 1, p. 16

وغيرهما ، مما هو مبسوط فى جمهورية « أفلاطون » وبعض محاوراته . جاء « أرسطو » بعد ذلك ، وفرق بين الصفات الجوهرية لنوعين من الكائنات : نوع لا يتحرك الا بمؤثر خارجى ، ونوع يمكنه أن يتحرك من تلقاء نفسه . وهذا النوع الأخير هو نوع الكائنات الحية ، التى يقال عادة : ان لها روحا . ثم قسم أرسطو بعد ذلك مظاهر الحياة الى خمسة أقسام هى : (١) امتصاص الطعام ، (٢) الحركة ، (٣) الاحساس ، (٤) الشعور ، (٥) الفكر .

وكانت لفظة « الروح » فى نظره لا تدل على وجود كائن له وجود يمكن أن يكون قائما بذاته ويطلق عليه اسم « الروح » ، بل هى مجموعة الوظائف الحيوية التى يقوم بها الكائن الحى . وكانت لأرسطو بحوث مستفيضة فى عمليات العقل المختلفة ظهر أثرها فى كتاب فلاسفة الاغريق والمتقدمين من أئمة فلاسفة العرب ك « ابن سينا » و « ابن رشيد » وغيرهما . غير أن الأئمة من فلاسفة العرب تركزت عنايتهم فى أقسام النفس وأجمعوا على أنها ثلاثة هى : النفس الشهوية ، والنفس الغضبية ، والنفس الناطقة .

وبصرف النظر عن الفروق الدقيقة التى نجدها بين تفكير فيلسوف وآخر ، فان الاغريق عامة كانوا فى ذلك الوقت ينظرون الى الروح على أنها أساس الحياة ، ومصدر كل السلوك الذى نلاحظه على الكائنات الحية .

وطال تفكير الفلاسفة فى الروح وكنهها ، ولم يهتدوا الى نتيجة حاسمة ، وانقسم المفكرون فى هذه الموضوعات وما يرتبط بها الى قسمين : قسم منهم اختص بالروح ، وهم علماء الدين ، أو العلماء الروحانيون ، وقسم منهم اختص بالعقل ، وهم الفلاسفة ، وبذلك تغير موضوع علم النفس ، فبعد أن كان علم الروح صار علم العقل .

وظهر اذ ذاك خلاف كبير فى تعريف الجسم ، وتعريف العقل ، وفى تحديد العلاقات بينهما . وفى القرن السابع عشر جاء « ديكارت » امام الفلسفة الحديثة وقدم ما ظنه حلا لهذه المسألة ، فاعتبر كلا من الجسم والعقل مادة ، ولكن مادة الجسم تشغل حيزا من الفراغ ، بخلاف مادة العقل فانها لا تشغل حيزا من الفراغ . وأما العلاقة بين الحياة الجسمية والحياة

العقلية ، فقد قرر أن قاعدتها هى الغدة الصنوبرية (The pineal body) وقرر كذلك أن العقل خاص بالانسان دون الحيوان ، ووظيفته الشعور وما يتبعه من العمليات العقلية العليا كالادراك والتفكير وما اليها .

ومن ذلك الوقت ، بدأ علماء النفس يبحثون فى الشعور ، وصار علم النفس فى نظر الكثير من المفكرين هو علم الشعور [1] .

ومع ذلك فقد اختلفت معانى الشعور فى نظر العلماء . فبعضهم عرف الشعور بأنه المعرفة أو الادراك ، فيشعر المرء مثلا بما حوله اذا أدركه ، وعلم به ، وعرفه بعضهم بأنه هو الذى يعزى اليه الفرق بين النائم واليقظ .فاليقظ

---

(١) ومع تطور الفكر البشرى تعددت المذاهب التى حاولت فهم كنه العقل وكنه الجسم وفهم ما بينهما من صلة ، وأخذت هذه المذاهب ثلاثة اتجاهات رئيسية لكل منها فروعه وأقسامه :

المذهب الاول : الوحدة (Monism) وبمقتضاه ترجع الظواهر المختلفة العقلية والمادية الى أصل واحد هو المادة فى نظر البعض ، والعقل أو الروح فى نظر البعض الآخر .

المذهب الثانى : الاثينية (Dualism) ويرجع أصحابه الظواهر المختلفة الى أصلين مختلفين هما : العقل من ناحية ، والمادة من ناحية أخرى ، ولهذا المذهب فروعه وأقسامه (Interactionism and Parallelism) .

والمذهب الثالث : المحايدة (Neutralism) وأصحابه لا يؤمنون بأى المذهبين ويدخل تحت هذا المذهب الثالث مدرستان ؛ هما :

ا ـ مدرسة المثالية الذاتية المطلقة (Solipsism) وعميدها « بركلى » . وخلاصة اتجاهها أنه لا يمكن القطع بوجود العالم المادى ، ذلك لاننا ندرك كل ما ندركه بالعقل ، ويستوى فى ذلك ما يسمى العالم المادى، والعالم العقلى. فأصحاب هذه المدرسة لا ينكرون وجود العالم المادى ، ولكنهم مع ذلك لا يقطعون بوجوده .

ب ـ مدرسة اللا أدرية (Agnosticism) وخلاصة اتجاهها أنها تقطع باستحالة المعرفة ، فهى لا تنكر وجود العالمين المادى والعقلى ، وانما تقطع باستحالة التأكد من وجودهما .

ويمكن درس هذه المذاهب فى الكتب الآتية :

(ا) المدخل الى الفلسفة تأليف « كولبه » وترجمة الأستاذ الدكتور « أبو العلا عفيفى » .

(B) Mc Dougall : Mind and Body.

(C) Fox : The Mind and its Body.

(D) Joad : The Mind and its Working.

(E) B.H. Bode : Howe learn.

عنده شعور بخلاف النائم ، واذا انتقل المرء تدريجيا من أعمق حالات النوم الى أشد حالات اليقظة فان شعوره يزداد تدريجيا تبعا لذلك .

ومع أن الشعور — كما يظهر — أوضح فى معناه من كل من الروح والعقل نجد صعوبات هامة اعترضت الأخذ به كموضوع دراسة علم النفس . وأهم هذه الصعوبات أن قصر موضوع علم النفس على الشعور يخرج منه موضوعا آخر غاية فى الأهمية وهو موضوع اللاشعور . وفوق ذلك فان هذا التحديد يقيدنا من ناحية أخرى ، وهى انه اذا علمنا أن شعور المرء سر خاص به لا يمكن أن يطلع عليه غيره ، فان المرء لا يمكنه الا دراسة شعور واحد وهو شعوره الخاص به مهما قضى من الوقت فى دراسة هذا العلم . ولا يمكن أن تؤدى دراسة شعور واحد الى تكوين علم (Science) بمعنى الكلمة لأن العلم لا يبنى أصوله على دراسة فرد ، وانما يبنيها على ملاحظة أفراد عديدين .

ولكن المفكرين أدخلوا فى حسابهم بعد هذا ما يلاحظ من أن الحالات الشعورية لها مظاهر جسمية خارجية ، أى أن الحالات الشعورية عند الفرد يمكن استنتاجها من سلوكه الظاهرى ، فنحن نعرف عادة من ادراكنا للتغيرات التى تظهر على الوجه ، ومن حركات أعضاء الجسم ان كان الشخص مسرورا أو حزينا ، أو ساخطا ، أو متقززا ، أو غير ذلك . وعلى هذا يمكن الانتقال من دراسة الشعور (الداخلى) الى دراسة السلوك (الخارجى) فندرس حركات الناس وأعمالهم وأحاديثهم والتغيرات المختلفة التى تظهر عليهم ، ونقوم فى ذلك بملاحظات عدة .

ولم يكد العلماء يغيرون موضوع دراستهم من العقل أو الشعور الى السلوك حتى شعروا بأنهم أمام أمر ملموس ، فانتقل البحث بذلك من أمور تخمينية غامضة الى أمور محسوسة واضحة يمكن اخضاعها للطرق العلمية المعروفة وهى الملاحظة والتجريب . واستمر علم النفس يلاحظ ويجرب ويصنف ويفسر ، حتى بلغ فى السنوات الخمسين الأخيرة شأوا عظيما من التقدم والرسوخ .

نرى مما تقدم أن علم النفس كان يبحث أولا فى الروح ، ثم صار يبحث فى العقل ، وانتقل بعد ذلك الى الشعور ، وأخيرا صار موضوع بحثه هو السلوك الخارجى . وفى وصف ذلك التاريخ الطويل الذى مرت به موضوعات

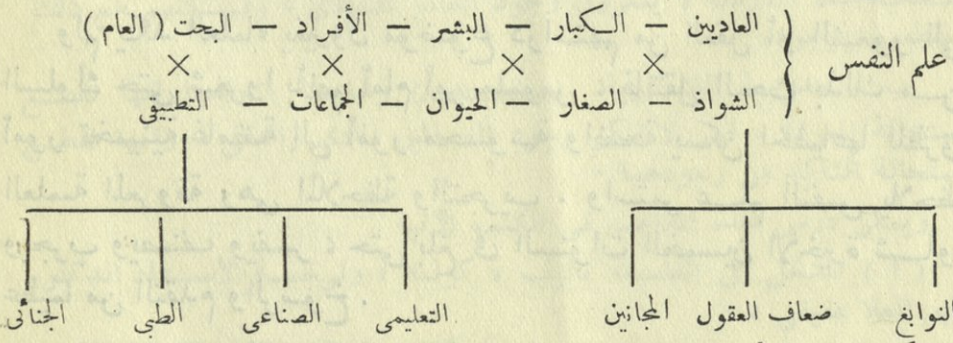
البحث قال « وودوث Woodworth » بعبارة فكهة : « ان علم النفس عند أول ظهوره زهقت روحه ، ثم خرج عقله ، ثم زال شعوره ، ولم يبق منه الا المظهر الخارجى ، وهو السلوك » .

وقد تطرف بعض العلماء الحديثين الذين تمسكوا بالتعريف الأخير القائل بأن علم النفس هو علم السلوك ، فقالوا : ان علم النفس يدرس السلوك الظاهرى ، وليس له أن يستنتج أن للانسان شعورا أو عقلا ، لأن هذه أمور لا يمكن ملاحظتها ، فهم اذن يدرسون السلوك الخارجى للانسان كما يدرسون حركات آلة معقدة التركيب ، تقوم بعمل معقد دون أن يكون لها عقل أو شعور ، ويسمى العلماء الذين يقصرون دراسة علم النفس على السلوك الظاهرى فقط بـ « السلوكيين » .

لهذا كله نرى أن أحسن موقف يتخذ لوضع تعريف لعلم النفس هو ما يجمع بين السلوك والعقل والشعور واللاشعور . فيمكن أن نقول اذن : ان علم النفس يبحث فى الحياة العقلية شعورية كانت أو لاشعورية ، ولئلا نهمل السلوك الخارجى نقول: ان علم النفس يدرس الحياة العقلية الشعورية واللاشعورية بمظاهرها الداخلية والخارجية . ويجوز أن نقول : ان علم النفس يدرس السلوك بوجه عام من حيث الناحية العقلية شعورية كانت أو لاشعورية . وهناك صور أخرى لتعريف علم النفس لا تختلف كثيرا عن هذه . فلنكتف الآن بما أوردناه .

ميادين علم النفس :

يمكن توضيح الموضوعات الأساسية التى يقوم علم النفس بدراستها بالرجوع الى الشكل الآتى (١) .



كل دراسة فى السطر العلوى من هذا الشكل يناظرها دراسة تحتها فى السطر الذى يليه ، فدراسة العاديين يناظرها دراسة الشواذ ، ودراسة البشر

(١) من كتاب : Sandiford : Educational Psychology p. 7. .

يناظرها دراسة الحيوان ، ودراسة الأفراد يناظرها دراسة الجماعات ... وهكذا . أما الخطوط الأفقية والمتقاطعة فانها تبين موضوعات للدراسة أكثر تخصصا من الموضوعات السالفة الذكر ، كدراسة الأطفال العاديين والأطفال الشواذ ، وكذلك دراسة الكبار العاديين والكبار الشواذ ، وكذلك بالنظر الى هذا الشكل نرى أنه يمكننا دراسة الأطفال البشر العاديين كأفراد أو كجماعات[1] .

ولزيادة الايضاح يصح أن نلقى نظرة سريعة على بعض هذه الدراسات فبالنظر الى الأشخاص العاديين نجد أن عقلياتهم تتشابه بعض الشيء فى نواح كثيرة من عملياتها المختلفة من تذكر ، وتفكير ، وتخيل ، وانفعال ، واندفاع ، وتردد ، وما اليها . وعلم نفس العاديين يرمى الى وصف هذه العمليات وأمثالها كما هى دون التعرض لطريقة نموها من الولادة الى الشيخوخة ، أو لتتبعها فى مراحل التطور المختلفة، وبغض النظر عما يحدث لها من اعوجاج وشذوذ ، اذ أن هذا من اختصاص علم نفس الشواذ الذى يبحث فى الحالات العقلية التى تختلف اختلافا بينا عن حالات العاديين ، ومن هؤلاء الشواذ ضعفاء العقول ، وهم الذين تنخفض عقلياتهم فى مستواها انخفاضا كبيرا عن عقليات العاديين ، ومنهم النوابغ وهم الذين تعلو عقلياتهم فى مستواها علوا كبيرا من عقليات العاديين ، ومنهم المجانين وهم الذين اختلت عندهم بعض الوظائف العقلية .

وكذلك اذا نظرنا الى الكبار نجد أنهم يختلفون اختلافا واضحا عن الأطفال . فالكبير جاد ثابت قليل التغير ، وأما الطفل فهو — على عكس ذلك — ميال الى اللعب والحركة ، سريع التغير من حالة السرور الى حالة الحزن ، ومن حالة السخط الى حالة الرضاء ، الى غير ذلك . ونلاحظ أن الأطفال أسرع فى نموهم من الكبار ، وكذلك نراهم أسرع من الكبار فى

---

(١) يلاحظ أن بعض المؤلفات لا تفرق بين المادة والطريقة عند التعرض لفروع علم النفس أو موضوعاته ، فيقال مثلا : ان هناك علم النفس التجريبى وعلم نفس الطفل وهكذا .

تأثرهم بما حولهم ، وامتصاصهم لعادات البيئة المحيطة بهم وتقاليدها . لهذا نجد أن هناك دراسات خاصة بالكبار ، ودراسات أخرى خاصة بالأطفال دون غيرهم .

واذا تأملنا الفرد وهو بمفرده أو مع جماعة صغيرة ، نجد أن له سلوكا خاصا يختلف عما له وهو مع جماعة كبيرة ، فالانسان فى مظاهرة — أعنى فى جمع ثائر — يصيح وينفعل ويثور ويأتى ما لا يأتيه وهو بمفرده . ونلاحظ أيضا أن الانفعالات تنتشر بسهولة كبيرة فى الجماعات الكبيرة،فقد يضحك الانسان فى مجتمع ما لنكتة قيلت ، لا لأنه فهم النكتة ، وانما يجد نفسه غارقا فى الضحك مع الناس ، وبعد انتهاء الضحك قد يطلب اعادة النكتة لأنه لم يكن قد سمعها جيدا ، وهذا نوع من السلوك لا يحدث عادة فى جماعة صغيرة . وزيادة على ذلك فان الجماعات لها سلوك يختلف فى نوعه باختلاف عدد أفرادها . ودرجة وحدتها وتنظيمها . لهذا نجد أن هناك من كرسوا جهدهم لدراسة الجماعات بينما توفر آخرون على دراسة الأفراد الى حد ما .

أما علم النفس البحت فهو الذى يبحث فى قوانين علم النفس ونظرياته وأسسه بغض النظر عن فائدتها فى الحياة العملية ، فهو يهتم بتقرير حقائق العلم ونظرياته ، وأما تطبيق نتائج هذه البحوث فيترك عادة للفروع المتعددة التى تدخل تحت اسم علم النفس التطبيقى ؛ وهى : علم النفس التعليمى ، والصناعى ، والطبى ، والجنائى ، والسياسى وغير ذلك . فعلم النفس التعليمى يبحث فى نفسية الفرد فى أثناء تربيته وتعليمه . وأما علم النفس الصناعى فانه يبحث فى طرق انتقاء أصلح الشبان لمهنة معينة ، وتوجيه الشبان كذلك لأصلح مهنة لهم ، كما يبحث فى أحسن الطرق التى يؤدى بها العامل عمله ، وخير الظروف التى يقوم فيها بعمله بحيث يقل الجهد ويزيد الانتاج ، وبحيث يحصل كل من العامل وصاحب العمل على أكبر قسط ممكن من الرضا والسعادة . ويهدينا كذلك الى الطرق التى تضمن قيام الاعلانات بمهمتها من حيث جذب الانتباه . وأما علم النفس الطبى فيبحث فى أسباب الأمراض العقلية وطرق علاجها ، ويبحث كذلك فى

استغلال العامل النفسى فى العلاج الجسمى بأنواعه المختلفة . وأما علم النفس الجنائى فانه يبحث فى طرق كشف الجرائم والعوامل المؤدية لوقوعها، وفى أحسن الطرق التى يعامل بها المجرمون وغيرهم حتى نضمن الاقلال من وقوع الجرائم .

ونلاحظ مما تقدم أن التقسيمات التى ذكرناها أقل من أن تلم بجميع موضوعات علم النفس ، وهى فوق ذلك تقسم علم النفس الى موضوعاته من حيث المادة ولا تتعرض له من حيث الطريقة .

علم النفس العام والتعليمى :

لم نؤكد فيما سبق طبيعة العلاقات بين علم النفس العام وعلم النفس التعليمى . ويظن بعض الناس أن الأخير لا يخرج عن كونه تطبيقا لعلم النفس العام فى ميادين التعليم . وهذا — وان كان مقبولا الى حد ما — ليس صحيحا فى جميع الأحوال . وقد حدث تغيير كبير فى كتب علم النفس بسبب ادراك هذه الحقيقة الجديدة ، حتى أن « جيتس Gates » (١) أحد أئمة علم النفس الحديث اشترك حديثا فى وضع كتاب عن علم النفس التعليمى ، وكان قد وضع كتابا فى نفس الموضوع منذ خمسة وعشرين عاما تقريبا ، وانتقد فى الكتاب الجديد كتابه القديم من هذه الناحية نقدا شديدا ، وصار علم النفس التعليمى عبارة عن حل مشكلات تطرأ فى ميدان التعليم نفسه حلا عمليا . فاذا أردنا أن نعرف كيف يجب أن يعلم تلميذ ما حتى يكسب مهارة يدوية ، أو حسابية ، أو فى القراءة ، فلا يجوز أن نبحث فى كتب علم النفس العام عن قاعدة أو نظرية ، ثم نطبقها على التلميذ ، فهذه الطريقة — فى الغالب — لا تنجح ، وانما يجب أن نجرب مع التلاميذ طرائقنا ، ونصل الى النتائج التى نستعملها بعد ذلك فى ميدان التعليم ؛ أى أن مشكلاتنا فى علم النفس التعليمى تشتق غالبا من ميدان التعليم ثم ترد حلولها الى نفس الميدان . وليس معنى هذا ألا يستفيد علما النفس العام والتعليمى أحدهما من الآخر ، فلا شك فى أن كلا منهما يغذى الآخر ، ويفيده الى مدى بعيد . ولكن الذى نريد أن نؤكده هو أن علم النفس التعليمى ليس دائما علم النفس

(١) Gates : Psychology for Students of Education · 1922.

العام مطبقا فى ميدان التعليم ، وانما هو فى الغالب علم يأخذ مشكلاته من ميدان التعليم ليحاول حلها بصورة تفيد التعليم فائدة عملية [1] .

أهمية علم النفس للمدرس :

كان الاعتقاد السائد قديما هو أن المعلم يكفيه المامه بمادته حتى يكون معلما قديرا . فاذا أراد أحد الناس أن يعلم الحساب فانه يكفيه أن يكون ملما بأصول علم الحساب الماما تاما . ولكن فعل التعليم كما قال « جون آدمز » ينصب مفعولين، فاذا قلنا: «أعلم محمدا الحساب»، ففعل التعليم هنا ينصب محمدا وينصب الحساب[2] . فلأجل أن ينجح المعلم فى تعليم محمد الحساب يجب أن يكون ملما بكل من الحساب ومحمد . وفوق هذا يكون واقفا على طريقة ايصال الحساب الى ذهن محمد ؛ أى أن المدرس يجب عليه أن يكون ملما بثلاثة أشياء هى :

أولا — مادة الاختصاص أو المادة التى يدرسها .

ثانيا — نفسية التلميذ وعقليته .

ثالثا — طريقة ايصال هذه المادة الى هذا التلميذ .

أما الشىء الأول وهو مادة الاختصاص فيتعلمه المعلم عادة قبل بدئه فى التهيؤ الفنى الحقيقى لمهنة التدريس . وأما الشىء الثانى فيتناول دراسة نفسية التلميذ . وتتبين هنا أهمية علم النفس للمدرس . وأما الشىء الثالث فيدخل تحته فن التربية وطرق التدريس . وطبيعى اننى اذا أردت أن أعلم شخصا ما أى علم من العلوم فلا بد من معرفة شىء عن نفسية هذا الشخص وعقليته وقدراته واستعداداته . ولا بد أيضا من معرفة الطريق الذى يسلكه عقله فى عملية التعلم .

مثل المعلم مثل الطبيب الذى يذهب لمعالجة شخص من مرض أصابه . فلا يكفى الطبيب معرفة أعراض المرض والدواء اللازم ، بل لا بد له أن يكون واقفا على تركيب أعضاء الجسم ووظائفها وعلاقتها بعضها ببعض .

---

(1) Gates and others : Educational Psychology 1942.

(2) J. Adams. : Psychology in Education, The Encyclopaedia and Dictionary of Education.

ولا بد له أن يقف على حالة جسم هذا المريض بنوع خاص ، حتى يمكنه أن يسير فى علاجه على ضوء المعرفة الصحيحة ، والا كان علاجه تخبطا قد يؤدى الى النجاح أو الى عكسه . مثل المعلم كذلك مثل الشخص الذى يريد أن يقود سيارة أو أن يصلحها ، فلا بد له من معرفة أجزاء السيارة ، وعلاقة كل جزء بغيره ووظيفته ، اذ تمكنه هذه المعرفة من أن يكون أقدر على قيادة سيارته أو اصلاحها اذا استدعى الأمر ذلك .

كذلك المدرس اذا أراد أن يصلح خلق تلميذ أو ينمى مقدرته فى ناحية خاصة ، فلا بد له من فهم عقلية التلميذ وتركيبها وطريقة كسبها للمعرفة والمهارة ، وأن يكون على علم بمستواها الطبيعى والمكتسب ، وأن يعلم ما يسبب لها التعب أو الراحة ، وما يزيد نشاطها وانتاجها ؛ الى غير ذلك مما يسهل على المدرس مهنته الى حد كبير .

ويتمكن علم النفس من ايقاف المدرس على خواص العقل العادى فى مراحل النمو المختلفة من الطفولة الى الرجولة . وتمكنه معرفة هذه الخواص من تهيئة الجو والظروف المحيطين بالطفل تهيئة تسمح بازدهار قوى الطفل واستعداداته بصورة تفيده وتفيد المجتمع .

ولعل أهم ما يستفيده المدرس من علم النفس هو معرفة الفروق بين الأفراد ، فالمدرس القديم ينظر الى تلاميذه على أنهم متشابهون من حيث القدرة العقلية ، ويتوقع أن يكونوا متساوين فى تحصيلهم وانتاجهم ، وهذا خطأ فاحش ، فقد كشف لنا علم النفس أنه لا توجد قط مجموعة من الناس يمكن أن نسميها متجانسة بكل معنى الكلمة ، فكل فرد يختلف عن غيره اختلافات بينة واضحة . وعلى ذلك وجب على المدرس الحديث ألا ينسى فى أثناء أدائه وظيفته هـذه الفروق العقلية والخلقية ، وبعبارة أخرى وجب عليه أن يذكر أن التلاميذ يختلفون بعضهم عن بعض من حيث الذكاء ، فبينهم الذكى السريع الفهم بطبيعته ، وبينهم الغبى البطىء الفهم . كما أن عليه أن يعلم أنهم يختلفون أيضا من حيث استعداداتهم للمواد الدراسية المختلفة ؛ فهناك من التلاميذ من عندهم استعداد جيد للغات ، بينما يكون

استعدادهم للعلوم الهندسية ضعيفا ، وهناك من هم على عكس ذلك وعلى المدرس ألا ينسى الفروق بين التلاميذ من حيث الأمزجة والطبائع والميول وأن يعامل كل تلميذ بما يتفق مع طبائعه وميوله .

ولم يقف علم النفس عند كشف هذه الفروق ، بل توصل الى كشف أصولها . فبعض هـذه الفروق بين الأفراد يرجع الى الوراثة ؛ فكما أن الناس يرثون عن آبائهم الفروق فى طول الأنف أو طول القـامة أو لون العينين ، كذلك يرثون الفروق فى درجة الذكاء، وفى الأمزجة، وفى الطباع[1]. وترجع بعض هذه الفروق الفردية الى الجنس ، فللبنت صفات عقلية تختلف عما للولد . وهناك فروق عقلية ترجع الى الفرق فى السن وأخرى ترجـع للجنس وهكذا . ومن هذا يعلم المدرس الحد الذى اليه يمكنه التغيير من طباع الشخص أو التحسين فى ذكائه ، ويعلم أيضا المستوى التعليمى الذى يمكنه أن يوصله اليه وهكذا .

وقد توصل علم النفس الى حل مشكلة تعليمية كبرى وهى مشـكلة الشواذ . والشواذ هم المتطرفون ؛ أى الذين يختلفون اختلافا بينا عن العادى أو المتوسط . والشواذ اما موهوبون وهم المتصفون بفرط الذكاء ، واما ضعاف عقول وهم المتصفون بنقص الذكاء . وأما شواذ فى الخلق وهـم الغريبو الأخلاق ، ويسمى المتطرفون منهم مجانين . ولا يخلو كل فصل عادة من واحد أو أكثر من الشواذ أو القريبين منهم . وكثيرا ما ينجم عن وجودهم مشكلات تعليمية ، لا يسهل على المعلم تشخيصها ومواجهتها الا اذا درسها وعرف أسرارها على ضوء اكتشافات علم النفس .

ولكن ما سبق أن علمناه من وجوب معاملة كل فرد معاملة خاصة به لا ينسينا أن هذا الفرد يجب أن يعمل لمصلحة المجتمع وأن يتعامل مع أعضائه. فالشخص فى نظر علم النفس فرد يختلف عن بقية الأفراد ، وهو فوق ذلك فرد ضمن مجموعته . ويوقفنا علم النفس كما قلنا على سلوك الفرد كفرد

---

(١) ليس معنى هذا أن الناس يرثون الصفات النفسية كلها ، فهـم لا يرثون الخجل ، أو الشجاعة أو المثابرة أو الادمان على المسـكرات كما كتب « بيرسون » (راجع أسس الصحة النفسية للمؤلف، الطبعة الرابعة صفحة ١٤)

وعلى سلوكه كعضو فى مجموعة . وتتبين أهمية هذين الاعتبارين بوضوح للمدرس الذى يرمى الى تربية فردية الانسان وشخصيته ليكون عضوا صالحا فى المجتمع .

كذلك على المدرس أن يعلم أن واجبه هو تهيئة الجو المدرسى لانماء الصفات الخلقية والعقلية فى الفرد الى أعلى درجة تتفق مع استعداداته وقدراته ، ولكن كيف تنمو هذه الصفات ؟ وبعبارة أخرى : كيف يتعلم الفرد؟ وهل يتوقف تعلمه من حيث سرعته أو مداه على استعداداته الفطرية ، أو على مجهود المدرس ؟ وما الشروط اللازم توفرها لضمان السرعة والاتقان فى التعليم ؟ ثم هل تعلم مادة من المواد يساعد المرء على تعلم مادة أخرى ؟ فهل تعلم التاريخ يساعد المرء على تعلم الجغرافيا مثلا ؟ وهل تعلم النجارة يسهل على المرء تعلم هندسة السيارات ؟ ولقد مكنتنا دراسة علم النفس من معرفة أثر تدريس مادة ما ، ومدى الانتفاع بهذا الأثر فى ميادين أخرى ، سواء كانت فى المدرسة أم فى الحياة . ونعلم الآن الشروط التى يلزم توافرها حتى ينتفع بأثر تعلم ناحية ما فى ناحية أخرى ، وبهذا يمكن الاقتصاد فى الجهد مع تحقيق أكبر وأوسع فائدة عملية .

زيادة على ما تقدم فان القائمين بأمر التعليم يلزمهم معرفة أحسن الطرق لتوزيع فترات العمل وفترات الراحة وطول كل فترة . فاذا كانت فترات العمل المدرسى طويلة جدا نشأ الملل والتعب ، واذا كانت قصيرة جدا لم يستفد التلميذ الفائدة المطلوبة . كذلك فترات الراحة لا يجوز أن تكون قصيرة فلا تزيل التعب ، ولا طويلة فتؤثر فى النشاط وتحمس المرء للعمل . فكل من فترة الراحة وفترة العمل لها طول خاص يمكن أن يكشفه لنا علم النفس ، ويكون له — لا شك — أثر كبير فى تنظيم العمل المدرسى .

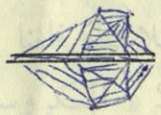
وقد تدخل علم النفس فوق ما تقدم فى كل مادة تعليمية فحللها الى عناصرها الأولية من حيث القدرات والعمليات العقلية التى تتدخل فيها . فقد تناول بالتحليل القراءة ، والكتابة ، والحساب ، واللغات ، والانشاء ، كما تناول بالبحث فنون الرسم ، والنقش ، والزخرفة والمواد العملية ،

وحلل جزءا كبيرا منها الى عناصره الأولية عقلية كانت أو يدوية . ومن نتائج هذه البحوث أن صار فى استطاعة المدرس أن يعرف ما يناسب التلميذ بحسب استعداداته ، وما يناسب التلميذ الواحد فى سن دون الأخرى ، أو فى مرحلة تعليمية دون الأخرى ، وفى استطاعته كذلك أن يكون أكثر فهما لأحسن الطرق لتعليم المواد الدراسية المختلفة .

نرى من كل ما تقدم أن علم النفس هو المرشد الأكبر ، أو يكاد يكون هو المرشد الأكبر للمدرس فى عمله ؛ سواء فى ذلك عمله فى الفصل من تعليم مهارات عقلية وعملية مختلفة ، أو خارج الفصل من تربية اجتماعية وخلقية . وعلم النفس يساعد المدرس فى محاولاته حل مشكلات التعليم ومشكلات النظام . كذلك يساعد علم النفس القائمين بتوجيه السياسة التعليمية العامة فى عملية تنظيم مراحل التعليم وفى تحديد سن بدء التعليم ، ومرحلة التعليم المشترك للجميع ، ثم مراحل التنويع الذى يستلزمه ظهور التنوع فى استعدادات التلاميذ وميولهم ، الى غير ذلك من المشكلات .

على أنه لا يجوز أن تتصور أن المدرس يمكنه عند مواجهة كل مشكلة صغيرة أو كبيرة أن يجد حلا سريعا محدودا يفسر له مشكلته . وانما الذى يجب أن يحدث هو أن يعمل المدرس الناشىء على فهم علم النفس فهما يمكنه من اتخاذ موقف متنور نحو التلاميذ ، وهذا لا يتأتى الا عن طريق هضم علم النفس هضما جيدا ، والتشبع بنتائجه تشبعا يحول المدرس الى ما يشبه الفنان الماهر . والسبب فى هذا النوع من التوجيه أن الحلول السريعة المحدودة — وان كانت تصلح أحيانا فى ميادين العلوم المادية كالطبيعة والكيمياء — لا تصلح اطلاقا فى الميادين البشرية كالتعليم والاجتماع والسياسة ؛ وذلك لتعدد العوامل التى تدخل فى كل سلوك ، ولمرونة هذه العوامل وقابليتها للتأثر والتغير . ولكن دراسة المعلم لهذه العوامل واحتمالات تأثيراتها دراسة جيدة وافية تجعل منه مربيا أقرب الى الفنان فى عمله مع تلاميذه منه الى أى شىء آخر .

على أننا يجب أن نتذكر أيضا أن علم النفس علم حديث ، وقد كشف لنا كثيرا جدا من الحقائق ؛ غير أن كثيرا من الأمور ما زال غامضا ، وما زال رهن البحث . ومع حداثة العلم فانه أثبت فى السنوات الثلاثين الأخيرة مقدرة كبيرة فى الأخذ بيد المدرس ، وفى حل كثير من المشكلات التعليمية العامة والخاصة . وقد تقدم التعليم بالفعل فى البلاد التى آمنت بعلم النفس ايمانا حقيقيا وكان تقدمه واضحا محسوسا .



نرى من كل ما تقدم أن علم النفس هو المرشد الأكبر للمدرس في عمله سواء في ذلك عمله في الفصل من تعليم مهارات عقلية وعملية مختلفة ، أو خارج الفصل من تربية اجتماعية وخلقية . وعلم النفس يساعد المدرس في محاولاته حل مشكلات التعليم ومشكلات النظام . كذلك يساعد علم النفس القائمين بتوجيه السياسة التعليمية العامة في عملية تنظيم مراحل التعليم وفي تحديد سن بدء التعليم ، ومرحلة التعليم المشترك للجميع ، ثم مراحل التنويع الذي يستلزمه ظهور التنوع في استعدادات التلاميذ وميولهم ، الى غير ذلك من المشكلات .

على أنه لا يجوز أن نتصور أن المدرس يمكنه عند مواجهة كل مشكلة صغيرة أو كبيرة أن يجد حلا سريعا محدودا يضع له مشكلته . وانما الذي يجب أن يحدث هو أن يعمل المدرس الناشيء على فهم علم النفس فهما يمكنه من اتخاذ موقف يتطور نحو التلاميذ ، وهذا لا يتأتى الا عن طريق هضم علم النفس هضما جيدا ، والتشبع بنتائجه تشبعا يحول المدرس الى ما يشبه الفنان الماهر . والسبب في هذا النوع من التوجيه أن الحلول السريعة المحدودة — وان كانت تصلح أحيانا في ميادين العلوم المادية كالطبيعة والكيمياء — لا تصلح اطلاقا في الميادين البشرية كالتعليم والاجتماع والسياسة ، وذلك لتعدد العوامل التي تدخل في كل سلوك ، ولمرونة هذه العوامل وقابليتها للتأثر والتغيير . ولكن دراسة المعلم لهذه العوامل واحتمالات تأثيراتها دراسة جيدة واعية تجعل منه مربيا أقرب الى الفنان في عمله مع تلاميذه منه الى أي شيء آخر .

الفصل الثاني

طرق دراسة علم النفس

الملاحظة وأنواعها :

الطريقة الطبيعية لدراسة أى علم من العلوم هى طريقة الملاحظة « Observation » . فلدراسة علم الكيمياء مثلا نلاحظ التفاعلات بين المواد المختلفة . ولدراسة علم الطبيعة نلاحظ خواص المادة ، ونلاحظ نتيجة تأثرها بالعوامل الخارجية المختلفة ، كالحرارة ، والكهرباء ، وغيرهما . ولدراسة علم النبات لا بد من ملاحظة أجزاء النبات والفروق بينها فى النباتات المختلفة ، وطرق نموها ، وشروط هذا النمو ، وغير ذلك . واذا لم تساعدنا حواسنا على القيام بعملية الملاحظة فاننا نستعين عادة بأجهزة مختلفة ، بعضها للتكبير والتقريب ، ك « الميكروسكوب » و « التلسكوب » وما اليهما ، وبعضها للقياس ؛ كالميزان ، و « الترمومتر » وهكذا .

كذلك فى علم النفس تقوم الدراسة على أساس الملاحظة . وحيث ان علم النفس يبحث — كما قلنا — فى السلوك من حيث الناحية العقلية فعلينا اذن ملاحظة السلوك . ولكن العلم يظل عادة خاملا بطيئا اذا اكتفى العلماء فيه بالملاحظة العرضية ، أى بملاحظة ماقد يقع من مظاهر السلوك . لذلك كان لا بد لعلم النفس من أن يخطو الخطوة الطبيعية التى قامت بها جميع العلوم الأخرى ، وهى الاعتماد على الملاحظة المقصودة المنظمة القائم أغلبها على اجراء التجارب . فيمكن أن يلاحظ الانسان مثلا ألعاب الطفل فى ساعة معينة من كل يوم على فترة طويلة من عمره ، ويدون هذه الملاحظات ، ليتبين ما يعترى هذه الألعاب من تغيرات . ويمكن كذلك أن يؤثر الانسان قصدا فى آخر بمؤثرات معينة مخيفة ، أو مفرحة ، أو مثيرة ، أو غير ذلك ، ويلاحظ

ما يطرأ على سلوكه من تغيرات تبعا للتأثر بهذه المؤثرات . وهذه الطريقة تسمى « طريقة التجربة » وبمعرفة شروط نجاح التجربة يمكن تكرارها على عدد كبير من الأشخاص فى أعمار مختلفة وفى أمكنة وأزمنة مختلفه ، وملاحظة النتائج ، ثم مقارنتها بعضها ببعض. والطريقة التجريبية — لاشك — أسلم الطرق وأدقها لدراسة علم النفس . ويرجع فضل انتعاشها وتقدمها الى عالم ألمانى اسمه « فنت Wundt » وهو الذى أنشأ فى جامعة « ليبزج Leipzig » أول معمل لعلم النفس سنة « ١٨٧٩ » . وبوساطة علم النفس التجريبى أمكن معرفة الفروق بين الأفراد فى مقدرتهم العقلية ، وفى استعداداتهم وأمزجتهم . وأمكن أيضا معرفة شروط النجاح فى العمل ، وفى القراءة ، وشروط التعلم مع قلة المجهود وزيادة الانتاج وغير ذلك . كما أمكن وضع قوانين ونظريات عامة للعمليات العقلية على اختلاف أنواعها ودرجاتها . فكأن دخول الطريقة التجريبية قد أخرج علم النفس من الدور التخمينى المؤسس على وضع فروض ليس لها أساس علمى متين ، وجعله علما تجريبيا ككل العلوم الأخرى . فهو يضع الفروض لتفسير تفكير الانسان ، وتعلمه ، وشعوره ، ونجاحه ، وتقدمه ، واخفاقه ، وتألمه ، وسروره ، وما الى ذلك ، ولكنه يقوم فوق كل هذا بالتجارب الدقيقة لمعرفة درجة صحة هذه الفروض ، ودرجة اتفاقها مع الحقائق ، ومقدار نجاحها فى تفسيرها .

وبذلك يمكن أن يتحول الفرض الى ما يسمى نظرية أو قانونا فى عرف المناطقة والمشتغلين بمناهج البحث .

ولكن لا يجوز لنا أن نحقر بذلك من شأن الملاحظة العرضية ، فهى فى العادة سابقة للملاحظات المقصودة المنظمة ؛ اذ أنها تثير المشكلات وتساعد على تكوين الفروض بصورها الأولى ، ثم توحى بما يتبعها من ملاحظات منظمة . وفى كثير من الأحيان تكون الملاحظات المقصودة مصحوبة بملاحظات عرضية أخرى توحى للباحث بكثير من النظريات والتجارب الجديدة . وهذه ظاهرة خبرها من اشتغل بالبحوث العلمية التجريبية اشتغالا جديا . ومن أمثلة ذلك أن سويسريا كان يقوم ببعض التجارب فى معمله ، وكان ممسكا

بنهايتى سلكين متصلين بدائرة كهربائية بها « جلفانومتر » حساس ، فلاحظ أن ابرة « الجلفانومتر » تتحرك أحيانا بلا سبب ظاهر . هذه ملاحظة عرضية أدت به الى التدقيق فى الملاحظة ؛ لمعرفة الظروف التى يحدث فيها هـذا الانحراف ، فلاحظ ذلك السويسرى أن ابرة « الجلفانومتر » تنحرف عندما يكون هو فى حالة انفعالية ، كالخوف ، أو التألم ، وما اليهما ، وبما أن انحراف الابرة معناه سهولة مرور التيار الكهربائى فى اليد الممسكة بنهايتى السلكين ، فانه استنتج أن الحالة الانفعالية قد ينتج عنها سهولة مرور التيار الكهربائى فى جسم الانسان المنفعل . بعد هذا نظمت التجارب بقصد معرفة الانحرافات الناتجة من الحالات الانفعالية المختلفة عند أشخاص مختلفين ، ثم مرت التجارب بأطوار متعددة لا يتسع المقام لبسطها . ولكنا نرى هنا أن الملاحظة العرضية هى التى أوحت بفرض الفروض ، وتنظيم التجـارب ، واجرائها لاستنتاج النظريات .

عرفنا الآن أن دراسة علم النفس تتلخص فى أنها ملاحظة السـلوك . ولكن : من الذى يقوم بملاحظة هذا السلوك ؟ السبب فى ورود هذا السؤال على الذهن أنه لا بد فى كل ملاحظة من فاعل ومفعول به — أى أنه لا بد من شخص يقوم بالملاحظة ، ولا بد أيضا من موضوع تجرى عليه الملاحظة . وللاجابة عن هذا السؤال نقول:ان الذى يقوم بالملاحظة يختلف باختلاف الموضوع الذى يراد ملاحظته ، فاذا كان موضوع الملاحظة هو التغير فى سرعة التنفس ، أو فى دقات القلب فى حالة انفعالية خاصة ، فما علينا الا أن نوصل الشخص بجهاز يقيس التغير فى سرعة التنفس ، أو فى سرعة دقات القلب ، ونحدث عند الشخص حالة انفعالية كالخوف أو الألم ، ونلاحظ فى الجهاز نتائج التغير ، كذلك اذا أردنا معرفة سرعة شخص فى القيام بعمل معين ، فما علينا الا أن نطلب منه القيام بالعمل ، ونقيس الزمن الذى يتمه فيه ، واذا قصدنا معرفة درجة التذكر عند شخص ما فاننا نعرض عليه المادة التى نريد منه أن يحفظها . وبعد أن يقوم بهذا الحفظ نطلب منه استرجاعها . وفى كل ذلك نلاحظ أن لدينا شخصا ثانيا يلاحظ الشخص الذى تجرى عليه التجارب والملاحظات .

والآن هب أننا أعطينا شخصا ما لغزا أو مسألة رياضية ليقوم بحلها وأردنا أن نتتبع الطريقة التى سلكها عقله للوصول الى الحل . فى مثل هذه الحالة لا يمكن أى انسان ملاحظة هذا السلوك الا الشخص نفسه الذى حل المسألة ، ومعنى ذلك أن الشخص نفسه هو الذى يلاحظ سلوك عقله . كذلك اذا أردنا أن نعرف ميل شخص لطعام ، أو لرائحة ، أو لشخص ، أو لموضوع خاص فلا يمكن معرفة وجود هذا الميل ولا وصفه بالدقة الا من صاحب الميل نفسه. وطريقة ذلك أن نسأله عنه ، وهو يصفه لنا — كما يلاحظ — قدر جهده، وهذا النوع الأخير من الملاحظة يسمى بالملاحظة الذاتية أو التأمل الباطنى «Introspection or Subjective Observation» ، وأما النوع السابق له فيسمى بالملاحظة الموضوعية أو ملاحظة الغير «Objective Observation or Observation of others »

نخرج من هذا كله بنتيجة عامة هى أن دراسة علم النفس قائمة على الملاحظة التى اما أن تكون عرضية أو منظمة ، وفى نفس الوقت اما ذاتية أو موضوعية ، ويمكن اذن تلخيص طرق دراسة علم النفس فيما يأتى :

الملاحظة { الخارجية — العرضية × الداخلية — المنظمة

هذه هى طرق دراسة علم النفس بوجه عام ، وتدخل تحتها طرق أخرى صار لبعضها أسماء خاصة بها ، وسندرس الآن هذه الطرق بشىء من التفصيل .

الطريقة التتبعية : « The Genetic Method »

كثيرا ما نلجأ فى علم النفس الى دراسة ناحية من السلوك فترة طويلة من الزمن . ونلجأ عادة الى هذه الطريقة فى الحالات التى لا يمكننا تغييرها أو ضبط ظروفها . ومن أمثلة ذلك النمو العقلى للطفل من الولادة الى البلوغ ؛ فكل ما يمكننا عمله هنا هو أن نلاحظ عملية النمو فى مراحلها المختلفة . فلدراسة النمو الحركى ، يمكننا ملاحظة قدرة الطفل على المسك وتنظيم حركات يديه ورجليه فى أوقات مختلفة . ويمكن عند بدء محاولة المشى أن

نلاحظ المراحل المختلفة التى يمر بها حتى يتعلم المشى تعلما كاملا ، وكذلك المقدرة التعبيرية يمكننا تتبعها فى الأشهر الأولى حين يخرج الطفل فيها أصواتا تكون متشابهة تمام التشابه ، ثم تأخذ هذه الأصوات فى التميز تدريجيا حتى يصير الطفل قادرا على اخراج أصوات شبيهة ببعض الحروف مثل « ع ، غ » ثم « ب ، د » وهكذا . وبعد ذلك يتمكن الطفل من اخراج كلمات عن طريق التقليد ، ثم تتبع نموه فى طول الجمل التى يمكنه فهمها . وهكذا نلاحظ المراحل المختلفة التى تبدأ بالصياح العادى وتنتهى بالكلام الواضح الفصيح عند الانسان البالغ[1] .

واذا عرفنا أن الطفل سيولد له أخ صغير يصح أن ننتظر حتى نلاحظ سلوكه نحوه من كراهية أو غيره ، ثم تتبع هذا السلوك لنرى ما يحدث فيه من تغيرات . فبهذه الطريقة يمكننا توقع الحوادث ثم ملاحظتها . وكثيرا ما يحدث أن نشاهد أشياء لم تكن لتخطر على البال . وتساعدنا هذه الطريقة على دراسة ظهور الاحساس الخلقى ، وتغيره من فترة الى أخرى فى حياة الفرد ، ونمو التفكير المنطقى ، ونمو العاطفة الدينية ، والعاطفة الوطنية ، وما اليها . ويتوقف نجاح هذه الطريقة — كما يتوقف نجاح غيرها من الطرق — على مراعاة عدم التأثر بأفكار سابقة فى أثناء الملاحظة .

وكثيرا ما يحدث أن نجد أمامنا ظاهرة عقلية ذات أهمية ، ونعلم أنه كان يسهل علينا معرفة السبب فى بروز هذه الظاهرة لو أننا تتبعناها . فيهمنا مثلا اذا ظهر بيننا نابغة أو مجنون أن نتتبع تاريخ ظهور هذا النبوغ ، أو هذا الجنون . ولكن الذى يحدث عادة هو أن نجد أنفسنا أمام الأمر الواقع ، وفى هذه الأحوال ندرس تاريخ الفرد الذى نحن بصدده ، أى نتتبعه رجوعيا ، فنجمع كل ما يمكن جمعه من ذكريات هذا الشخص وذكريات الأهل والأصدقاء عنه ، وغير ذلك مما يفيدنا فى فهم العوامل الصحية والنفسية والبيئية التى أدت الى الحالة التى نحن بصددها . وهذه الطريقة التتبعية الرجوعية هى أساس دراسة الحالات العقلية الشاذة التى تعرض على العيادات السيكولوجية « Psychological Clinics » . ويتكون

(١) راجع كتاب اللغة والفكر للمؤلف مع آخرين .

أعضاء العيادة من (ا) طبيب (ب) خبير نفسانى (ج) خبير اجتماعى ، فعندما يعرض على العيادة طفل شاذ يسىء معاملة زملائه مثلا ، أو يفسد النظام ، أو لا يتمشى مع المستوى الدراسى المنتظر له ، فان وظيفة الطبيب فى هذه الحالة تكون فحص حالة الطفل الجسمية والعصبية وغدده فحصا دقيقا . وأما الخبير النفسانى فانه — بمعاونة الخبير الاجتماعى — يتصل بالمدرسة والمنزل ليقف على علاقة الطفل بزملائه ومدرسيه ووالديه من حيث المعاملة وغيرها . وهؤلاء الاختصاصيون الثلاثة يجمعون كل ما يمكن جمعه من حاضر الطفل وماضيه مما قد يمت لشذوذه بصلة ، ويحاولون بجمع هذه المعلومات — الجسمية والنفسية والاجتماعية ، الحاضرة والماضية — فهم العوامل المختلفة التى أدت الى هذا السلوك ، ومعالجة الطفل بحيث يصبح مقبولا فى المجتمع ناجحا فى حياته المدرسية والمنزلية وغيرهما .

والعيادة السيكلوجية فى أثناء معالجتها للطفل لا تقترح على الآباء والمدرسين علاجا للطفل ثم تتركه ، بل تتبع التغيرات التى تطرأ على الطفل من جراء العلاج . ومعنى هذا أنها تكمل الطريقة التتبعية الرجوعية بالطريقة التتبعية العادية . ويمكن بهذا تكييف العلاج على حسب التغيرات الناشئة فى أثناء السير فيه .

فطرق العلاج النفسى اذن تتبعية تجريبية ، وتستنير فى العادة بتاريخ الفرد الذى يعالج . والمقصود من أنها تجريبية هو أن المعالج يلاحظ نتائج علاجه ، ويعدل من طرق العلاج فى ضوء هذه النتائج . وليس معنى هذا أنها تسير على غير أساس . وانما معناه أنها لا تتقيد تقيدا نهائيا بطرق ثابتة موضوعة .

ولدراسة الشواذ أهمية — لا شك — فى منع وقوع الشذوذ عند الناشئين متى أمكن ، فالفائدة اذن ليست علاجية فقط ، وانما هى أيضا وقائية .

ويهمنا أيضا — لا شك — تتبع الظروف التى أحاطت بالعظماء والنابغين ، لأنه اذا كان الغرض من أبحاث علم النفس هو دراسة العقل لتحسين توجيهه ،

فيهمنا اذن أن نكشف أسرار النجاح لنستفيد منها . وتكاد تكون الطريقة المثلى لذلك هى تحليل ما كتبه العظماء عن تاريخ حياتهم . ويجد القارىء فى كتاب « الأيام » لـ « طه حسين » مادة غزيرة للتحليل التتبعى . وفى كتابى « حياة دارون » و « اعترافات جان جاك روسو » وغيرهما مادة قيمة للدراسة النفسية على أساس هذه الطريقة . وعلى العموم فالطريقة التتبعية لازمة لدراسة علم النفس ، لأن العقل الذى هو موضوع هذه الدراسة يكون عادة فى نمو وتغير مستمرين . وعملية النمو الطبيعية لا تدرس الا بالطريقة التتبعية .

وقد كانت الطرق التى اتبعت فى دراسة علم الحياة والتى أدت بـ «توماس هكسلى »[1] و « والاس » و « داروين » وغيرهم الى وضع نظريات التطور هى التى أوحت لعلماء النفس بهذه الطريقة .

ونجد علماء النفس يتتبعون عقل الحيوان فى مراتب التطور المختلفة ، وينتقلون من الحيوان الى الانسان وبالعكس ، مما ساعد على تحديد الغرائز وكشف الذكاء وأصله ، ومعرفة الكثير من الحقائق عن عقل كل من الحيوان والانسان . كذلك تجدهم يتتبعون المظاهر المختلفة فى الانسان من طفولته الى اكتمال نموه ، بل يذهبون الى دراسته جنينا فى بطن أمه . ونجدهم يدرسون عقل الانسان وتطوره مع تطور الحضارة .

لهذا يقوم علماء النفس بما يشبه الرحلات التى ينتقلون فيها من دراسة الانسان البدائى الى الانسان المتحضر ، ومن الطفل الى البالغ ، ومن الحيوان الى الانسان ، وعن طريق هذه الدراسات التتبعية المقارنة ظهر لنا عقل الانسان بصورة أوضح بكثير من ذى قبل .

دراسة المنتجات العقلية :

ويهمنا فى كثير من الأحيان دراسة فرد لا يمكننا ملاحظة سلوكه بشكل مباشر ، فلا يسعنا فى مثل هذه الأحوال الا أن ندرس نتائج النشاط الذهنى ، والآثار التى يتركها السلوك ، وهذا يكون عند بحث عقليات الأمم

---

(١) « توماس هكسلى » هو جد العالم البيولوجى المعاصر المعروف واسمه « جوليان هكسلى » .

القديمة والبائدة مثلا ، فندرس ما تركوه من الآثار كالأبنية والمعابد واللغة وآدابها وغير ذلك . وهكذا نستفيد فى علم النفس من دراسة الفنون ، والآداب والشعراء ، وتراجم الحياة ، والحكايات ، والعادات ، والتقاليد والعقائد ، ونظم الحكومات ، وما اليها . وكثيرا ما يحدث أن نحاول الحكم على الحالة العقلية لشخص ما من خطه ، أو أسلوبه ، أو المادة التى كتبها . وتتبع مثل هذا عند تحقيق حادثة معينة ، فنحكم من وضوح معالم جريمة ما بأن الشخص قاصر الذكاء ، أو حديث العهد بالاجرام ، أو أنه كان خائفا ، أو مضطربا ، الى غير ذلك من الأحكام النفسية المختلفة .

طريقة التأمل الباطنى :

يفهم من اسم هذه الطريقة أن يتأمل الفرد سير العمليات العقلية عنده بنفسه ، فاذا طلبت منك حل المسألة البسيطة الآتية حلا شفويا دون الاستعانة بالكتابة وهى :

(على جلس الى يسار محمد ، حسين جلس الى يسار على ، فمن جلس فى الوسط ؟)

فالذى يهمنا معرفته هو الطريقة التى استعملتها لتصل بها الى الجواب الصحيح : اضطررت مثلا أن تتصور شخصا تسميه محمدا ، ثم تصورت عليا الى يساره ، وبعد ذلك تصورت حسينا الى يسار على ، وعرفت بذلك أن عليا فى الوسط ، أم وصلت الى النتيجة دون الالتجاء الى صور عقلية من أى نوع كان ، أم وجدت نفسك مضطرا الى عمل رسوم فى الهواء بأصابعك ليسهل عليك التصور ، ثم الحل ؟

نلاحظ أن لدينا فى هذه الحالة عمليتين متميزتين على الأقل وهما :

(ا) عملية التفكير ومحاولة الوصول الى حل المسألة .

(ب) عملية التأمل فى الطرق التى سلكها العقل للوصول الى هذا الحل .

مراتب التأمل الباطنى :

ويقع تأمل المرء لنفسه وادراكه لما يدور بها فى مراتب ثلاث :

ا ـ المرتبة الأولى :

وهى تتبين للمرء فى بعض الأوقات التى ينتقل فيها العقل من التأمل الموضوعى للتأمل الباطنى . مثال ذلك : أننى اذا كنت جالسا للمطالعة ثم شرد ذهنى الى موضوع آخر — وليكن النظر فى صورة مرسومة فى صحيفة يومية موجودة بجانبى — فبعد ذلك انتبه فجأة ملاحظا أن ذهنى قد شرد من المطالعة الى النظر فى الصورة . فهنا لدينا انشغال الذهن بموضوع خارجى وهو الصورة وهذا تأمل موضوعى ، وادراك الذهن أنه منشغل وهذا تأمل باطنى . وليس معنى وجود هذه المرحلة الأخيرة أن الذهن لم يكن مدركا انشغاله من قبل ، ولكن معناه أن ادراك الانشغال أصبح صريحا واضحا للنفس « Explicit » بعد أن كان ضمنيا غامضا «Implicit» ويكون بذلك عندنا فى هذه المرتبة مرحلتان :

المرحلة الأولى : وفيها النفس منشغلة .

المرحلة الثانية : وفيها تدرك النفس بوضوح أنها منشغلة .

وتتضمن المرحلة الأخيرة ادراكا للنفس وادراكا لانشغالها ، وهذا كله ينطبق على ما يتضمنه الكلام عند ما يقول الفرد أحيانا عن نفسه أنه لم يكن شاعرا بنفسه ، ويفهم من هذا أن الادراك الصريح للنفس لا بد أن يسبقه ادراك ضمنى لها .

ب ـ المرتبة الثانية :

وفيها يكون الشعور بالنفس شعورا واضحا مصحوبا بتأمل باطنى لا يرمى الى أغراض علمية ، كأن يسأل المرء نفسه أسئلة كالآتية :

هل كنت مندفعا بدافع العاطفة الوطنية والشعور القومى عندما قدمت تبرعى لشعور معين ؟

أأنا حقيقة مصمم على تنفيذ كذا ، أم هناك ما قد يثنى عزمى ؟

هل أنا فكرت جيدا فى هذا الموضوع ؟

أأنا أرحب بفلان وأظهر احترامى نحوه عن ايمان بجدارته ، أم جريا على التقاليد ؟

ج ـ المرتبة الثالثة :

ويكون فيها التأمل الباطنى لغرض علمى ، وذلك بالاجابة عن أسئلة موضوعة بقصد زيادة التحديد فى نظريات علم النفس وقوانينه ومن أمثلة ذلك :

هل يمكننى أن أنتبه لأمرين مختلفين فى وقت واحد ؟

هل يمكننى أن أشعر بالألم واللذة فى نفس الوقت ؟

هل يمكننى أن أصمم على القيام بعمل فى الوقت الذى أرى فيه أنه مستحيل ؟

هل يلزم التصور دائما فى التفكير ؟ وهكذا .

ويلاحظ أن هذه المراتب متدرجة بحسب درجة صراحة التأمل الباطنى ، ففى المرتبة الأولى يكون التأمل الباطنى قريبا من الضمنى ، والمرحلتان الثانية والثالثة تبعدان تدريجيا عن التأمل الضمنى وتقربان بالطبع من التأمل الصريح .

يتبين من هذه المراتب أن ادراك المرء لما يجرى فى عقله يكاد يكون موجودا فى كل وقت ، ولكنه ادراك غامض أحيانا ، وواضح صريح فى أحيان أخرى ، وسنبين هذا بصورة أكثر وضوحا عند دراستنا لموضوع الشعور .

صعوبات التأمل الباطنى :

يعترض البعض على استعمال طريقة التأمل الباطنى باعتراضات أهمها أن الحالة العقلية التى توجد عند شخص ما لا يمكن أن يتأملها الا صاحبها . وعلى ذلك يكون تعدد الأشخاص الذين يلاحظون حالة عقلية واحدة أمرا مستحيلا . ولذا فان هذه الطريقة لا تتفق فى نظر هذا البعض مع الطرق العلمية الصحيحة . ولكن يلاحظ أن طريقة التأمل الباطنى ما هى الا احدى الطرق المستعملة ، ونلجأ معها الى الطرق الأخرى التى سنتناولها فيما بعد .

وهناك اعتراض آخر يوجهه بعض العلماء الى هذه الطريقة ، هو استعداد من يتأمل تأملا باطنيا للتأثر فى أحكامه بمعلوماته السابقة . وهذا يتضح من الاختلافات الظاهرة بين التأملات الباطنية للأفراد المختلفين فى موضوع

واحد . ولكن بزيادة التدقيق فى هذه التأملات تتضح أوجه شبه كثيرة وأوجه خلاف تفيد عادة فى تفسير كثير من الاختلافات فى مظاهر السلوك .

ومن أكبر الصعوبات التى تعترض من يتأمل نفسه أنه مضطر فى أثناء هذا الى أن يقسم انتباهه بين عمليتين : (ا) الحالة العقلية ، (ب) تأملها . فاذا كنت أحل مشكلة من المشكلات ، وأريد أن أتتبع الطريقة التى يتبعها عقلى فى الحل ، فلا بد أن أحل المشكلة ، ولا بد أن أتأمل هذه العملية العقلية فى نفس الوقت .

ونظرا لاستحالة هذا الأمر نعتمد عادة على ما يسمى بالتأمل الباطنى الاسترجاعى « Retrospection » ، وفيه نحل المشكلة أولا ثم نتذكر عملياتنا العقلية ونصفها . ولكن هذه الطريقة لها عيوب ، أهمها أن الانسان ينسى معظم العملية العقلية بعد فواتها . وهناك طريقة أخرى لتلافى هذا العيب وهى التذبذب السريع بين العمليتين . وعلى العموم فان التأمل الباطنى فى عملية يغيرها ولو قليلا ، فمما لا شك فيه أن الانسان اذا بدأ يتأمل نفسه وهو حزين يجد أن الحزن قد زال . واذا تأمل فى حالات اللذة التى يمر بها يجد أن لذتها تضعف .

وزيادة على ما تقدم فهناك صعوبة اللغة ، فان الألفاظ مهما دقت والعبارات مهما أحكمت لا يمكن أن تعبر تعبيرا صادقا دقيقا عن مدلولاتها . فالغضب مثلا لا يمكن أن يقدره تقديرا حقيقيا الا صاحبه الذى يشعر به . ومهما اجتهد فى وصف حالته فلا يمكنه أن يحمل لسامعه مدلول ألفاظه كاملا . وهذا قصور فى اللغة — بحكم كونها مجرد رموز — ينطبق على الموضوع الذى نحن بصدده وعلى غيره ، وان كنا نعتقد أنه يصدق على موضوعنا أكثر مما يصدق على أى موضوع آخر . ومع قصور اللغة فان الأفراد يختلفون فى مقدرتهم على التعبير بها تعبيرا يقرب من تصوير الحالة النفسية . لهذا نجد صعوبة فى الحصول على تأملات باطنية من الأطفال ومن ضعاف التعبير . ومع ذلك لا يعدم الباحث المحنك وسيلة للحصول من الصغار على ملاحظات قيمة .

وليست المسألة قاصرة على صعوبة التعبير فالناس يختلفون فيما بينهم بدرجات شاسعة فى قدرتهم على القيام بالتأمل الباطنى ، فبعض الناس لا يجد عند القيام بتأمل العمليات العقلية نفس السهولة والوضوح اللتين يجدهما شخص آخر . ومن الأدلة البينة على صحة هذا ما يجده من يقرأ تواريخ الحياة التى كتبها كبار المفكرين والكتاب عن أنفسهم ، اذ يجد فى كتاباتهم خبرات مرت به أشباهها فى حياته ، غير أنه لم يلاحظها فى حينها بنفس الدرجة من الوضوح ، ولم يتمكن من التعبير عنها بنفس الدقة .

وبالرغم من كل ما تقدم من اعتراضات وصعوبات فالتأملات الباطنية لها أكبر الفائدة فى تفسير الظواهر النفسية المختلفة .

ومن أمثلة ذلك أن نلاحظ فى تجربة ما تميز بعض الأشخاص من غيرهم فى حل نوع من المسائل الهندسية مثلا ، وبفحص تأملاتهم الباطنية نجد أن المتميزين فى مجموعهم قادرون على استحضار الصور العقلية للاشكال الهندسية والاستفادة منها فى حل المسائل ، أما المتأخرون فى حل هذه المسائل فانهم فى مجموعهم أقل قدرة من زملائهم المتميزين فى استحضار الصور العقلية لهذه الأشكال . ولا تتبين هذه الفروق فى القدرة على التصور الا عن طريق التأمل الباطنى .

ويمكننا ادراك أهمية التأمل الباطنى اذا تذكرنا الفروق الأساسية بين الظواهر المادية (الآلية) والظواهر النفسية . ومن أمثلة الظواهر المادية أن أجذب شيئا ما نحوى فيتحرك . أو أدير المفتاح الكهربائى فأحصل على ضوء ، أو أضغط على مفتاح البيان فأحصل على صوت خاص ، وهكذا ، ففى كل هذه الحالات يوجد لدينا مؤثر (عملية الجذب أو الادارة أو الضغط) ولدينا فى كل حالة نتيجة (الحركة أو الضوء أو الصوت) ، واذا كررنا المؤثرات على نفس الأشياء أو أشباهها فاننا نحصل على نفس النتيجة .

وفى الظواهر النفسية كذلك قد يكون لدى مؤثر ونتيجة . فاذا سألتك سؤالا فى موضوع ما فانك فى الغالب تجيبنى عنه . فالسؤال هنا بمثابة

المؤثر والجواب بمثابة النتيجة السابقة الذكر . واذا تعرضت لك بنقد عملك أو خلقك فانك تسلك سلوكا خاصا نحو هذا التعرض ، فاما أن تهاجمنى فى عملى أو خلقى كما هاجمتك ، واما أن تقول : انى لا أعلم عنك شيئا ، واما أن تهاجمنى بالضرب أو غيره من الوسائل .

والواضح أن النتيجة التى نحصل عليها من مؤثر معين تختلف باختلاف الأشخاص ، وتختلف فى الشخص الواحد من وقت لآخر . ولتفسير هذه الاختلافات يلزمنا معرفة الحالة النفسية التى تتوسط عادة بين المؤثر والنتيجة ؛ اذ أن النتيجة تختلف غالبا باختلاف هذه الحالات النفسية المتوسطة . ولذا كان من الضرورى أن نعرف ما يمكننا معرفته من هذه الحالات النفسية حتى نفسر اختلاف النتائج .

نرى من هذا أن مدرسة علم النفس المسماة « مدرسة السلوكيين » — وهى التى تدرس المؤثرات ونتائجها دون العناية بالحالات النفسية المتوسطة — قاصرة فى طرقها وفى نتائج بحثها . ومما يتفق مع هذا المعنى قول « بالارد Ballard [1] » فى احدى مقالاته المشهورة : « ان علم النفس قد انتحر على أيدى السلوكيين » وهو يقصد أن السلوكيين أهملوا النفس أو العقل أو الشعور ، وقصروا دراستهم على مؤثرات حسية ملموسة ، وعلى ردود أفعال ملموسة أيضا ، وهى قسط ضئيل مما يعنى المشتغل بعلم النفس .

ملاحظة سلوك الغير :

عرفنا أنه لا يجوز لمن يريد دراسة علم النفس أن يقتصر على دراسة نفسيته بالتأمل الباطنى ، وانما يجب أن يتعداها الى دراسة النفسيات الأخرى . ولكن حيث انه لا يمكن لأى شخص أن يلاحظ بطريقة مباشرة ما يجرى فى نفس أى شخص آخر ، فيصح أن يلجأ الى ملاحظة السلوك الظاهرى ، والى تفسير هذا السلوك على أساس تجاربه الخاصة . فاذا لاحظ

---

(1) « In the hands of behaviourists, psychology committed suicide and nothing was left to study but the physical organism » Journal of General Psychology. Oct. 19-9.

انبساطا فى أسارير وجه شخص عرف من هذا السلوك الظاهرى أنه مسرور . واذا لاحظ فى وجهه تقلصا مع اتساع فى العينين واقفال لقبضتى اليدين وتحريكهما ، استنتج من كل هذه العلامات أنه غاضب . واذا لاحظ ما يشبه دلائل الانهاك مع تدل فى جانب الفم وارتخاء قليل فى أجفان العينين مع انطفاء نسبى فى بريقهما ، استدل من ذلك على أنه حزين . ومن السهل علينا أحيانا أن نقوم بمثل هذه الاستنتاجات حتى عن الحيوان ، فنعرف ما اذا كان الكلب مثلا — عند ما نتأمله — خائفا أو غاضبا أو مسرورا .

وقد يخيل لنا أن معلوماتنا عن نفسيات الغير يجب أن تكون متوقفة دائما على دراسة تحليلية لنفسياتنا . أى أنه يجب أن نكون قد مررنا بحالات نفسية مطابقة أو مشابهة — على الأقل — للحالات التى نحن بصددها وأن نكون قد قمنا فى الماضى بتأمل هذه الحالات وتحليلها . ولكن الواقع أن معلوماتنا عن عقليات الغير تبدو أحيانا سابقة لمعلوماتنا عن عقلياتنا ، فالطفل الصغير قد يدرك كون الشخص الذى أمامه غاضبا أو خائفا أو مسرورا،مع أنه فى الغالب لم يحلل مثل هذه الحالات فى نفسه من قبل . زد على ذلك أن المرء كثيرا ما يدرك حالات نفسية فى غيره عن طريق ما يسمى بالمشاركة الوجدانية . فالذى يشترك لأول مرة فى حياته مع جمع ثائر يجد نفسه يصيح مع الصائحين ، ويندفع مع المندفعين ، ويثور وينفعل مع الباقين ، وهو يفهم هذه الحالات النفسية فى غيره مع أنه أحسها لأول مرة فى حياته . وهو يحسها عن طريق المشاركة الوجدانية عندئذ،لا عن طريق استنتاج الحالات النفسية الراهنة من تأملاته الباطنية لمثيلاتها السابقة. ومعنى هذا أن الوقوف على الحالات النفسية عند الغير ليس قائما دائما على استنتاج صريح مبنى على دراسة تحليلية صريحة لحالاتنا النفسية .

ولنضرب مثلا آخر نبين به أن ادراك الحالات النفسية ليس دائما مبنيا على الاستنتاج الصريح ، وليس من الضرورى أن يكون مبنيا بحذافيره

على خبرة شخصية سابقة : لنفرض أن رجلا وقع فى الشارع من نافذة فى أعلى منزل،وصرخ صراخا شديدا . فالذى نقصده بقولنا : أن ادراك الحالة النفسية ليس مبنيا على الاستنتاج الصريح المبنى على الخبرة السابقة هو أن الناظر لا يقول لنفسه مثلا : « عندما كنت أقع وأنا صغير كنت أحس بألم خاص ، وهذا الشخص وقع ، اذن لا بد أنه يشعر بنفس الشعور ، ولكن حيث أن هذا الشخص أكبر مما كنت ، وحيث أن المسافة التى وقع منها أكبر من المسافة التى كنت أقع منها ، اذن لا بد أن يكون احساسه بالألم أكبر بكثير مما كنت أحس به اذ ذاك » . هذا بالطبع لا يحدث ، ولكن الذى يلاحظ هو أننا ندرك — الى حد ما — درجة تألمه دون تحليل .

نرى من كل ما تقدم أن ادراكنا للحالات النفسية عند غيرنا يعتمد بعضه على الخبرة السابقة وبعضه لا يعتمد عليها .

ولزيادة تفهم الحالات العقلية عند الغير لا نكتفى بملاحظة المظاهر الخارجية للسلوك ، ولا بالربط بين هذه المظاهر والحالات النفسية المتعلقة بها ، وانما نضيف الى ذلك ما يمكن ملاحظته من المثيرات الخارجية لهذا السلوك . فاذا رأينا كلبا يهز ذيله استنتجنا من ذلك أنه مسرور . ولكن الذى يقوى عقيدتنا فى صحة هذا الاستنتاج هو أن نراه يفعل ذلك عند رؤيته نسيده بعدغياب طويل ، أو عند رؤية الطعام يقدم له وهو فى حالة الجوع.

وهناك صعوبة تقابلنا عند دراسة المظاهر الخارجية لسلوك الغير ، وهى أن المرء كثيرا مايشتط فى استنتاجاته.وهذهالاستنتاجات تكون أقرب الى الصحة كلما كان ما نلاحظه قريبا منا فى سلوكه وطبيعته وتركيب جسمه . لذلك كانت تفسيراتنا لسلوك الكبار أكبر صحة فى الغالب من تفسيراتنا لسلوك الأطفال . وفهم الرجال للرجال أسهل من فهمهم للنساء . وادراكنا لسلوك أفراد أمتنا أكثر صحة من ادراكنا لسلوك أفراد الأمم الأخرى واستنتاجاتنا عن عقليات البشر أوثق من استنتاجاتنا عن عقليات الحيوان .

وفى المملكة الحيوانية يمكن الوثوق بتفسيراتنا لسلوك القردة أكثر من تفسيراتنا لسلوك الديدان والحشرات . ولعل هذا راجع الى شدة الشبه بيننا وبين الحيوان الراقى فى التفاصيل التشريحية ، وفى أساليب التعبير .

ونعتمد عادة عند ملاحظتنا لسلوك فرد ما على وسائله التعبيرية . ومن وسائل التعبير حركات الأيدى والأرجل وما يحدث فى الوجه من التغيرات ، ولكن أهم وسائل التعبير عند الانسان هى اللغة ، ويناظرها عند الطير والحيوان الأصوات المختلفة التى تخرجها ، والتى تدل على حالات نفسية مختلفة . فالطير مثلا يغنى فى أوقات ، ويصيح صيحة الخوف فى مناسبات ، وكذلك الكلب يخرج أصواتا مختلفة تدل على التألم أو الغضب وما اليهما . ومما يزيد الصعوبة التى تواجهنا فى دراسة الأطفال والحيوان أن الطرق التعبيرية — الصوتية وغيرها — عندها محدودة . وهى فوق ذلك بعيدة — الى حد ما — عن الطرق التعبيرية عندنا .

فلابد لنا اذن عندما نريد أن ندرس الحالات النفسية عند الغير دراسة صحيحة أن ندخل فى حسابنا ما بيننا وبينهم من تشابه ، فان كان التشابه قليلا وجب استعمال شىء من التصرف لتصور حالاتهم النفسية من سلوكهم الظاهرى .

طريقة التجريب :

ولأجل أن ينهض علم النفس يجب أن يعتمد على الملاحظة المقصودة المنظمة كما سبق القول . ويدخل تحت هذه الملاحظة ما يسمى بالتجريب ولنذكر هنا على سبيل المثال طريقتين من أهم طرقه :

الطريقة الأولى : وهى تتلخص فى تغيير ظرف من الظروف ثم ملاحظة التغير فى النتائج . فاذا أردنا معرفة أثر رطوبة الجو مثلا فى الانتاج العقلى ، فما علينا الا أن نأتى بمجموعتين متكافئتين من الأشخاص ، ونسجل الانتاج

العقلى لاحداهما فى جو رطب ، والانتـاج العقلى للأخرى فى جو جاف . واذا أردنا أن تكون النتيجة متوقفة على درجة الرطوبة فقط لزم تثبيت جميع الظروف الأخرى كالضوء،ودرجة الحرارة،وغير ذلك ، حتى لا يعزى التغير فى الناتج الا الى التغير فى درجة الرطوبة.وبنفس الطريقة يمكن فحص أثر درجة الحرارة فى الانتاج العقلى ؛ وذلك بفحص انتاج مجموعتين من الناس متشابهتين تماما ، لا تختلفان الا فى درجة الحرارة التى تعملان فيها . ويمكن أيضا بمثل هذه الطريقة فحص آثار درجة الاضاءة،وتوزيع الضوء ، وآثار الضوضاء ، ونوع الجلسة — مريحة أو متعبة — وغير ذلك . ففى هذا النوع من التجارب نثبت جميع الظروف ، ونحدث التغيير فى ظرف واحد ، ونلاحظ النتيجة . وبعبارة أخرى اذا كان الانتاج فى الظروف :

ا ، ب ، ج ، د ، هـ ، و هو س وفى الظروف

ا ، ب ، ج ، د١ ، هـ ، و هو ص

فان التغير من « س » الى « ص » يكون فى الغالب راجعا الى التغير من « د » الى « د١ » .

ولعل أول ما يخطر بذهن القارىء فى هذه المرحلة أن أكبر صـعوبة تقابلنا فى اجرائنا لتجارب علم النفس هى كثرة العوامل وتعقدها ومرونتها وصعوبة حصرها ، وصعوبة فصلها ، وضبط ما يحدث لها من تغيرات . ولبيان هذا نضرب مثلا بحالة بسيطة ، وهى سهولة التذكر لقطعة شعرية ، فهذه قد تدخل فيها العوامل الآتية :

(ا) ميل الشخص للشعر .

(ب) ميل الشخص لموضوع القصيدة .

(ج) ذكاء الحافظ .

(د) كثرة تكرار القصيدة عند محاولة حفظها .

(هـ) سن الحافظ .

(و) الظروف المحيطة فى أثناء عملية الحفظ كالضوء والضوضاء ودرجة الحرارة .

(ز) جلسة الشخص فى أثناء الحفظ : أمضطجع هو أم معتدل ؟ أيجلس على مقعد مريح أم غير مريح ؟ .. الى غير ذلك من العوامل المتعددة التى لا يسهل حصرها .

والمنهج الذى يمكننا اتباعه — ازاء وجود هذه العوامل مجتمعة — هو أن نحاول تسوية أثر هذه العوامل ، ما عدا العامل الذى نريد دراسته ؛ فنغيره كما نشاء ، ثم ندرس نتائج هذا التغير . فاذا أردنا أن ندرس أثر مرات التكرار — قلتها أو كثرتها — فى سهولة الاسترجاع وجب علينا أن نضبط العوامل الأخرى بحيث نجعلها متساوية الأثر . فنختار مجموعتين من التلاميذ متساويتين فى درجة الذكاء ، وفى الميل للشعر ، وفى ظروف الحفظ ، ثم نطلب من احدى المجموعتين أن تكرر قصيدة ما عددا من المرات ، ونطلب من المجموعة الأخرى أن تكرر نفس القصيدة عددا من المرات أكثر أو أقل من عدد مرات المجموعة الأولى . ثم نطلب من كل من المجموعتين تسميع القصيدة ونأخذ متوسط النتائج . ويكون الفرق بين متوسط النتائج للمجموعة الأولى ومتوسط النتائج للمجموعة الثانية راجعا الى الفرق فى مرات التكرار بين المجموعتين .

على أن تسوية أثر هذه العوامل ليس بالأمر السهل ، ولذلك فاننا نلجأ — بالاضافة الى هذا — الى الطرق الاحصائية الحديثة[1] فى تقدير النتائج ، وهذه الطرق ابتدعت لتيسير الدراسات التى تشمل عوامل عديدة متغيرة ، تلك العوامل التى نلمسها بوضوح فى علوم الأحياء ، وفى العلوم البشرية

---

(١) راجع كتاب الاحصاء فى التربية وعلم النفس للمؤلف والدكتور « حسن محمد حسنين » .

— التى من بينها علم النفس والتربية والاجتماع — أكثر مما نلمسها فى غيرها من العلوم الطبيعية . وهذه الطرق تقوم أساسا على نظرية الاحتمالات المعروفة فى العلوم الرياضية والاحصائية ، وفى مناهج البحث العلمى الحديث .

الطريقة الثانية : وهى التى تتبع عادة لملاحظة الفروق بين الأفراد ، وهى نفسها التى أدت الى نمو المقاييس العقلية المختلفة . وفيها نثبت الظروف العديدة قدر الامكان ، ونلاحظ الفروق فى عمليات عقلية خاصة . فاذا أعطينا لمجموعة من الأشخاص اختبار ذكاء واحد فاننا نلاحظ فروقا فى النتائج ، ولا يصح أن نعزو الفروق فى النتائج الى اختلافات بين هؤلاء الأفراد فى الذكاء الا اذا سوينا الظروف التى نعطيهم فيها الاختبار . فلا يصح أن نعطى الاختبار لبعض منهم فى الصباح وهم مستريحون ، وللبعض بعد الظهر وهم متعبون . ولا يجوز أن نعطى للبعض وقتا لحل أسئلة الاختبار أكثر مما نعطيه للبعض الآخر .. وهكذا .

وبهذا يمكننا أن نعرف الفروق بين الأشخاص فى العمليات العقلية المختلفة ، ويحاول المشتغلون بعلم النفس أن يقدروا الفروق بين الأفراد فى درجة تأثرهم بعامل وجدانى واحد كالخوف مثلا،وهذا بوساطة الجهاز المسمى «الجلفانومتر السيكولوجى» " Psycho — Galvanometer " الا أن ما وصلوا اليه من نتائج ما زال موضع البحث والاختبار .

وفى كلتا هاتين الطريقتين من طرق التجريب نلاحظ تعدد العوامل وتعقدها مما يجعل بعض الناس يعتقدون أن اجراء التجارب فى علم النفس أمر مستحيل . ولكننا بينا أن اجراء التجارب أمر ممكن ، غير أنه يحتاج الى تدقيق والى عناية فى حصر العوامل الفعالة . ويلاحظ أن تعدد العوامل ، وتعقدها ، ومرونتها ، وسهولة تأثرها كان من أهم الأسباب التى جعلت علم النفس يتأخر عن غيره من العلوم .

ومما يوجه أحيانا الى علم النفس التجريبى من نقد أن ظروف التجارب

فيه ظروف غير طبيعية ، وزيادة على ذلك فانها مبسطة وتختلف عادة عما نألفه فى الحياة . فاذا أردنا أن ندرس بطريقة التجريب أثر الخوف فى عمليات التذكر ، فيمكننا مثلا أن ندخل فرقة بها تلاميذ ، ونقرأ عليهم عددا خاصا من الكلمات عددا معينا من المرات ، ثم نطلب منهم كتابة ما يتذكرونه منها ، ونحسب من ذلك متوسط ما يتذكره التلميذ الواحد . وبعد ذلك ، أو فى يوم آخر وفى نفس الساعة نقرأ على نفس التلاميذ عددا من الكلمات مساويا للعدد السابق ، مماثلا له فى درجة الصعوبة . الخ ، ويكون عدد مرات القراءة لهذه الكلمات الجديدة مساويا لعدد مرات القراءة لمجموعة الكلمات السابقة ، ثم على غير سابق توقع أو معرفة نثير عندهم انفعال الخوف (وقد قام أحد علماء النفس الأمريكيين باطلاق مسدس صغير فى الهواء لهذا الغرض) . وبعد أن تهدأ الحالة نطلب من التلاميذ كتابة مايمكنهم تذكره من الكلمات ، وبنفس الطريقة السابقة نحسب متوسط ما تذكره التلميذ فى الحالة الجديدة . ومن مقارنة المتوسطين يمكن ادراك أثر الخوف فى عملية الحفظ والتذكر . ومن الواضح طبعا أن هذه التجربة لا يحدث لنا مثلها فى الحياة . فلا يحدث عادة أن نقرأ عددا من الكلمات مثل التى نستعملها فى تجاربنا للحفظ ، ولا يحدث أن نفعل ذلك فى الفصل ولا مع شخص غريب (القائم بالتجربة) . ولا تحدث لنا مواقف الخوف دائما مع وجود أشخاص آخرين الى غير ذلك. وبعبارة أخرى : ان ظروف التجربة كلها ظروف صناعية تختلف عن الظروف الطبيعية المألوفة .

ولكن هذا النقد الموجه الى تجارب علم النفس لا يقلل من قيمتها ، ولا يمنعها من اداء وظيفتها العلمية ، فهى ترينا — بطريقة منظمة يسهل فيها القياس — احتمال تأثير الخوف فى التذكر اذا سويت جميع العوامل الأخرى، وزيادة على ذلك فاننا — اذا علمنا ظروف التجربة وطريقة اعطائها — يمكننا أن نعيدها على أشخاص آخرين فى أى وقت نشاء . فاذا وصلنا

الى نفس النتائج أمكننا وضع نظرية قائمة على عدد كبير من التجارب الدقيقة .

وهذا النقد — الخاص بأن ظروف التجارب صناعية — يمكن الرد عليه بأن التجارب التى تجرى فى أى علم آخر ظروفها صناعية ، ومبسطة أيضا ، ولا نجد مثيلاتها كثيرا فى الحياة الواقعية . فتجارب التاكسد فى المعامل غير عمليات التاكسد العادية ، اذ أن تجارب التاكسد فى معمل الكيمياء تجارب مبسطة تبسيطا يسهل معه القياس والملاحظة والاستنتاج . وتجارب الوراثة كذلك فى علم النبات مبسطة قصداحتى يسهل الوصول منها الى النتائج العلمية التى وصل الى مثلها « مندل Mendel » ولكن احتمال الابتعاد عن الحياة الواقعية فى تجارب علم النفس والعلوم الحيوية عامة ، أكبر منه فى حالة العلوم الطبيعية والكيميائية ، وذلك لما بين مجموعتى العلوم من فرق جوهرى سبق أن أشرنا اليه مرارا ، وهو الفرق فى تعدد العوامل ، وتعقدها ، ومرونتها ، وسهولة تأثرها .

نلاحظ مما تقدم أن ما يؤخذ على الطريقة التجريبية من أوجه النقص أو النقد هو فى الواقع مميزات تقربها من تحقيق القواعد الأولية لمناهج البحث العلمى ، وهو : فصل العوامل ، وتحليلها ، وتقدير أثرها .

وربما كانت أكبر ميزة فى الطريقة التجريبية فى علم النفس انها يمكنها أن تضم معها الطرق السالفة الذكر ، وهى الملاحظة الخارجية ، والتأمل الباطنى ، وكذلك دراسة المنتجات العقلية . ولنضرب لذلك مثلا تجربة بسيطة للغاية يمكن اجراؤها فى أى وقت وعلى عدد كبير جدا من الأشخاص : نطلب من صديق لنا أن يقسم خطا مستقيما الى قسمين مختلفين فى الطول بحيث يكون مرتاحا الى النسبة بينهما ، ويمكننا حينئذ أن نقوم بما يأتى :

(أولا) نلاحظ سلوكه فى أثناء قيامه بعملية التقسيم ، فنلاحظه وهو يتردد بقلمه بين منتصف المستقيم وطرفه ، وهذه هى (ملاحظة السلوك) .

(ثانيا) نقيس الجزأين (دراسة انتاج عقلى) .

(ثالثا) نطلب منه أن يصف لنا كيف اختار وضع النقطة التى تقسم الخط (تأمل باطنى) ...

وحيث انه لا يمكن استنتاج نتيجة علمية ذات قيمة من تجربة على شخص واحد ، فيصح أن نكرر التجربة على عدد كبير من الأشخاص ، ونقوم بالعمليات الثلاث السالفة الذكر (ومن الغريب أننا بتكرار هذه التجربة على عدد كبير من الأشخاص نجد أن متوسط النسبة بين الجزأين هو كنسبة ١ : ٦و١ تقريبا[1]) وبعد ذلك ندقق فى القياس و فى الملاحظة بقصد التعميم لاستنتاج قانون عام عن السلوك البشرى فى هذه الناحية .

ثم علينا بعد ذلك أن ننتقل الى محاولات لتفسير هذا القانون . وهناك محاولة تبدو معقولة ترتبط بأن هذه هى نفس النسبة لعرض جذع الشخص الى طول الجذع فى الغالبية العظمى من الناس .

وقد يكون هذا هو أساس التقدير الجمالى العالمى للنسبة التى يستريح لها الناس . واذا نظرت الى النسبة بين عرض الكتاب وطوله تجدها نفس النسبة ، وكذلك نسبة عرض لوح من الزجاج الى طوله ، أو عرض الباب الى طوله ، أو عرض السجادة الى طولها ، أو عرض المائدة الى طولها ، أو عرض فرخ من الورق الى طوله ، فهذه النسبة تكاد تجدها فى كل مكان ، وفى كل زمان ، وقد شغلت عقول المفكرين من زمن بعيد . ولكن الفن

---

(١) هذه النسبة $\frac{١}{١٫٦١٨}$ هى مايسمونها فى العادة بالنسبة الذهبية

ومن خواصها أن : $\frac{\text{البسط}}{\text{المقام}} = \frac{\text{المقام}}{\text{مجموع البسط والمقام}}$ = وهكذا . أى أن

$$\frac{١}{ب} = \frac{ب}{١+ب} = \frac{١+ب}{١+٢ب} = \frac{١+٢ب}{١٢+٣ب} \ldots \text{الخ}$$

$\frac{١}{ب}$ فى هذه الحالة = $\frac{١}{١٫٦١٨}$ تقريبا

الحديث يعتبر النسبة الذهبية أمرا مجردا[1] ، وان وجد فلا يكون الا فى المستطيلات البسيطة ، أما التشكيلات الفنية المركبة فانها لا تتقيد بهذه النسبة . على أن ما شرحناه يعطى مثالا واضحا لقانون نفسى بسيط واضح محدود .

ومن أمثلة التجارب العديدة التى يمكن اجراؤها فى علم النفس تجارب تبين ما اذا كان من الممكن الانتباه لشيئين فى وقت واحد ، وتجارب تبين ما اذا كان الحفظ على فترات أحسن من الحفظ المستمر وغير ذلك .

والطريقة التجريبية فى علم النفس — ولو أنها حديثة — تقدمت بخطوات واسعة ، وبعض تجارب علم النفس يمكن اجراؤها الآن فى معامل خاصة مجهزة بأدق الأجهزة ؛ ويمكن القيام بعدد غير قليل من التجارب على الحيوانات والأطفال والراشدين .. الخ .

القياس فى علم النفس :

ويسمى أيضا بالتقدير الكمى ؛ ويتمشى عادة مع الطريقة التجريبية . وقد وصل الاعتقاد ببعض الناس الى أن علم النفس لا يمكن أن يكون علما «Science» بالمعنى الذى نطلقه على علوم كعلوم الفلك والكيمياء والطبيعة وغيرها ، لأن العنصر الأساسى للتقدم فى هذه العلوم هو القياس ، وحيث ان القياس — كما يعتقدون — فى علم النفس غير ممكن لا يصح اذن اعتبار دراسة النفس أو العقل علما . وعلى أساس هذا الاستنتاج ، قام الخلاف بين «مكدوجل» وادارة جامعة «اكسفورد» ، ولم يجد العالم الكبير «مكدوجل» بدا من ترك «اكسفورد» الى جهة أخرى يجد فيها لعلم النفس نصيرا . ولهذا النقد ردان قويان هما :

أولا : أن كثيرا من العلوم المعترف بها ، لا تعتمد فى عدد غير قليل من نتائجها وبحوثها على القياس ، ومن هذه علم الحياة وعلم «الجيولوجيا» وغيرهما .

ثانيا : أن القياس موجود فى علم النفس بكثرة ظاهرة ، ويستدل على

(١) وهناك مع هذا كله تفسير لهذه النسبة .

وجوده بما سبق ذكره عن النسبة الذهبية ، وعن أثر التغيرات الانفعالية فى عمليات الحفظ وغير ذلك .

ويقاس فى كثير من الأحيان تقدم العلم بمبلغ تقدمه فى دقة القياس[1] . وهذه ظاهرة موجودة فى علم النفس بدليل ما ظهر من المحاولات المختلفة للتدقيق فى قياس زمن الرجع — وهو الزمن الذى يمضى بين وقوع مؤثر ما « Stimulus » وحدوث الرد « Response » من الشخص الذى تجرى عليه التجربة — فاذا طلبنا من الشخص أن يضغط باصبعه على مفتاح معين اذا ظهرت أمامه علامة حمراء ، فان الزمن الذى يمضى بين ظهور العلامة الحمراء وضغطه على المفتاح يسمى زمن الرجع . وقد أمكن قياس زمن الرجع بـ « كرونومتر دارسونفال » الى أقرب $\frac{1}{100}$ من الثانية. ولكن الرغبة فى زيادة الدقة فى القياس أدت الى ظهور جهاز آخر يقيس الى أقرب $\frac{1}{1000}$ من الثانية وهو الـ «Hip Chronoscope» . وشدة الرغبة فى زيادة الدقة فى القياس أدت الى ظهور جهاز آخر يقيس الى أقرب $\frac{1}{10000}$ من الثانية وهو الـ « Phonic Chronoscope » الذى ظهر لأول مرة فى لندن عام ١٩٣٣ ميلادية .

ويجب أن يذكر الناقدون حقيقة هامة سبقت الاشارة اليها مرارا ، وهى تعدد العوامل ، ومرونتها ، وقابليتها للتأثر فى حالة الدراسات النفسية خاصة ، وعلوم الحياة عامة ، مما لا تجد نظيرا له فى العلوم الطبيعية . لهذا كان الخطأ المحتمل عند القياس فى الظواهر الطبيعية صغيرا جدا اذا قيس بالخطأ المحتمل وقوعه فى الظواهر النفسية خاصة والبيولوجية عامة . فخطأ قدره ١٪ فى قياس كثافة مادة ما قد يكون خطأ لا يغتفر ، ولكن خطأ بهذا المقدار فى قياس ذكاء شخص ما أو فى قياس مقدرته على التذكر عادة لا يعتبر خطأ كبيرا ، ذلك لأن قدرة الشخص على أداء اختبار معين قد تتأثر بمئات

---

(١) وقد اعتبر علماء الطبيعة أن كسب « خانة » عشرية فى قياس جاذبية الأرض انتصار عظيم فى ميدان العلم .

العوامل الداخلية والخارجية . ومن بين العوامل الداخلية نجد عددا كبيراً من العوامل النفسية والجسمية ، الدائمة والمؤقتة .

وسنقف فى أثناء دراستنا على كثير من محاولات علم النفس لقياس القدرات العقلية العامة والخاصة ، وقياس انتاج العقل تحت ظروف مختلفة وعند أشخاص مختلفين . وسنقف على المحاولات العديدة التى يقوم بها علماء النفس لجعل مقاييسهم على درجة مقبولة من الصحة والثبوت(١) .

ومن الواضح أن التقدير الكمى الذى هو نتيجة القياس ، والتقدير الوصفى — الذى هو بدوره نتيجة الملاحظة الداخلية والخارجية — يكمل كل منهما الآخر ولا بد أن نعتمد عليهما معا كلما أمكن ذلك .

علم النفس والمنهج العلمى :

رأينا مما تقدم أن علم النفس ككل العلوم الأخرى يعتمد فى جمع مادته على الملاحظة المنظمة ، وبعبارة أخرى يعتمد على القياس والتجربة . ويرمى علم النفس الى وضع قوانين تفسر لنا السلوك ، فيتحتم عليه اذن أن يمر فى جميع الخطوات التى تمر بها العلوم الأخرى لوضع قوانينها ، وتتلخص هذه الخطوات فى ملاحظة خاصة تثير فى أنفسنا الاحساس بمشكلة ما ، فلحل هذه المشكلة نقوم بجمع الحقائق اللازمة ، ثم من تقسيم هذه الحقائق وتصنيفها نكون فرضا لنفسرها به ، بعد ذلك نختبر صحة الفروض باجراء التجارب وجمع الملاحظات ، فان صح الفرض بعد ذلك صار نظرية . وان كانت هذه النظرية عامة تفسر جميع الحقائق سميت قانونا(٢) .

ويمكننا الآن أن نقول : ان علم النفس قد ثبت قدميه بين العلوم ، فصارت له قوانين لا تقل أهميتها فى علم النفس عن قوانين الحركة فى علم « الديناميكا » . أو قوانين « كبلر » فى علم حركة الكواكب ، ونذكر من هذه

(١،٢) راجع الاحصاء فى التربية وعلم النفس للمؤلف والدكتور « حسن محمد حسين » .

القوانين على سبيل المثال قانونى الابتكار لسبيرمان ، الذى وصل بعد بحث دام أكثر من ثلاثين سنة الى أن العقل لا يمكن أن يبتكر شيئا جديدا الا عن طريق : (ا) ادراك العلاقات أو (ب) ادراك المتعلقات ، وسنأتى فيما بعد على شرح هذه القوانين وأمثالها .

ومن المعلوم أن الالمام بالقوانين والنظريات فى أى علم يمكننا من التنبؤ بكثير مما يحدث من الظواهر الخاصة بهذا العلم . وهذا ينطبق كذلك على علم النفس . فاذا كانت لدينا نتيجة شخص ما فى اختبار جيد من اختبارات الذكاء ، يمكننا أن نتنبأ من هذه النتيجة بنتيجته فى اختبار جيدآخر للذكاء، ولو أنه يختلف عن الاختبار السابق من حيث التركيب ، واذا علمنا مستوى ذكاء شخص ما فى عمر معين ، فيمكننا أن نتنبأ بمستوى ذكائه فى عمر آخر . واذا علمنا النتيجة التى يؤدى اليها سلوك ما ، فيمكن أن نقدر مصير هذا السلوك من احتمال الثبوت والتحول الى عادة ، أو احتمال الاختفاء والتلاشى .

ويمكن زيادة على ما تقدم الاستفادة العملية من هذه النظريات والقوانين. أى أن مرحلة التطبيق موجودة فى علم النفس كما هى موجودة فى العلوم الأخرى . فمن معرفة قانون التغير مثلا فى جذب الانتباه ، يمكننا الاستفادة فى علم النفس الصناعى عند عمل الاعلانات ذات الحروف الصغيرة والكبيرة، أو ذات الألوان المختلفة ، أو التى تنير وتنطفىء وتتحرك الى غير ذلك . ويمكن كذلك الاستفادة من علم النفس فى التربية والتعليم ، وفى نواحى العلاج الطبية والنفسية المختلفة ، وفى اكتشاف الجرائم ومعالجة مرتكبيها وغير ذلك .

ومعنى ما تقدم أن علم النفس يتبع الخطوات التى يتبعها البحث فى العلوم الأخرى ، وهى الملاحظة وتحديد المشكلة، ثم جمع الحقائق وتصنيفها ووضع فرض يفسرها ، ثم اختبار صحة هذا الفرض عن طريق التجارب وجمع الحقائق بطرق مختلفة ، ثم استنتاج نظرية ، ثم وضع قانون عام .

بعد ذلك يمكن تطبيق هذه النظريات والقوانين لفائدة الانسان ، ويمكن استعمالها للتنبؤ بكثير من الظواهر النفسية .

على أن التنبؤ فى علم النفس يختلف عنه فى العلوم الطبيعية . وذلك لما سبق أن كررنا ذكره من تعدد العوامل،ومرونتها ، وقابليتها للتغير فى حالة علم النفس . والعوامل الداخلة فى الظواهر النفسية أكثر تعددا ومرونة وقابلية للتغير من العوامل الداخلة فى الظواهر البيولوجية عامة ، وهذه بدورهاأكثر تعددا ومرونةوقابلية للتغير من العوامل الداخليةفى الظواهر المادية الصرفة . لهذا كان التنبؤ فى الظواهر المادية أيسر منه فى الظواهر البيولوجية، وفى الظواهر البيولوجية عامة أيسر منه فى الظواهر النفسية — ولذا نجد أن الفلكى يتمكن من أن يحسب بمنتهى الدقة ما سيقع من الظواهر الفلكية فى أزمنة معينة — فاذا انتقلنا الى العلوم البيولوجية ومنها العلوم النفسية ، نجد أنفسنا عادة غير قادرين على القطع بنتائجها ، ولهذا ندخل عنصر التغليب ، وهذا هو السبب الذى من أجله نجد علم النفس يقوم على الاحتمال فنقول مثلا : ان الفرد اذا كان ذكاؤه أعلى من مستوى معين ، فانه يحتمل جدا أن ينجح اذا وكل اليه عمل معين ، أى أننا لا نقطع عادة بنتائجنا فى علم النفس ولكننا نقيمها على درجات مختلفة من الاحتمال فنقول : يجوز ، ويحتمل ، ويحتمل جدا ، الى غير ذلك من العبارات . على أنه أمكن الانتقال من هذه العبارات الوصفية الى عبارات أكثر دقة منها ، قائمة على حساب النتائج بأساليب تقوم على النظرية الرياضية المعروفة بنظرية الاحتمالات وما يتفرع عنها .

من هذا نرى أن التنبؤات وان كانت ممكنة فى العلوم المادية بصورة قاطعة الا أن امكانها فى علم النفس — وفى علوم الحياة أيضا — يكون بدرجات أقل من هذا[1] .

---

(١) ويعبر عن هذا بكسر بين « + ١ ، — ١ » راجع باب معامل الارتباط فى كتاب الاحصاء .

علاقة علم النفس بالعلوم الأخرى :

ومن أكبر الأدلة على أن علما ما صار علما بكل معنى الكلمة هو ارتباطه الشديد بالعلوم الأخرى ، ونحن نعلم ارتباط الرياضيات بعلوم الفلك والطبيعة وارتباط علم الطبيعة بعلم الكيمياء ، وارتباط هذه العلوم بـ « الفسيولجيا » وعلوم الحياة ، وعلاقة علم الحياة بالعلوم الانسانية ، وارتباط هذه بعلوم الاجتماع والاقتصاد ، وأن الصلة قائمة بين العلمين الأخيرين وعلوم الاحصاء ، التى ترجع فى أصلها الى علوم رياضية . وهكذا نجد أن العلوم مشتبكة بعضها مع بعض اشتباكا عجيبا ، وفى بعض ميادين العلم لا نعرف أهذا الموضوع يخص علم الطبيعة أو علم الكيمياء أو علم الرياضيات ، كما يحدث فى بحوث الذرة .

ولنحاول الآن فحص العلاقة بين علم النفس والعلوم الأخرى .

أولا : نعلم أن علم النفس يدرس العقل ، والعقل ظاهرة أساسية لطائفة كبيرة من الكائنات الحية ، وعليه تتوقف مقدرتها على التكيف للبيئة ، بل وتكييف البيئة حتى تصبح صالحة له ، والتكيف الذى يحدث بين الكائن الحى وبيئته هو أساس دراسة علم الحياة .

تتضح لنا اذن علاقة علم النفس بعلم الحياة ، وقد استفاد علم النفس كثيرا من علم الحياة ، فنظرية التطور فتحت بابا لدراسة التطور فى التكوين العقلى للكائنات الحية المختلفة ، ودراسة التشريح وعلم وظائف الأعضاء سهلت عمل الكثير من الموازنات والملاحظات والاستنتاجات .

نعلم فوق ذلك أن علم الحياة يرتبط بعلم الكيمياء ، وهذا يرتبط بعلم الطبيعة ، والأخير يرتبط بالعلوم الرياضية المختلفة ، وهذا يرجع بنا الى شبكة العلوم السابقة الذكر .

ومن طريق آخر يربط علم النفس بين علم الحياة ومجموعة أخرى من العلوم ، فعلم الحياة يدرس كما قلنا علاقة الكائن الحى بالبيئة التى يعيش

فيها ، والبيئة التى يعيش فيها الانسان — فى العادة — بيئة اجتماعية ، ومن أهم العوامل فى تكوين عقله العامل الاجتماعى — وهو علاقة الشخص بمن حوله وبمن له بهم صلة — وهنا تأتى حلقة اتصال بين علم النفس وعلم الاجتماع ، وللأخير علاقات بعلوم الاقتصاد ، والاحصاء ، والصحة ، وغير ذلك .

ثانيا : يدرس علم النفس العقل ، وسلوكه ، ونموه ، وأثره ... الخ ، ويدرس من غير شك العمليات العقلية المختلفة التى تؤدى الى المعرفة والابتكار ، فهو يفسر لنا ظهور الاكتشافات الموجودة فى العلوم المختلفة ، كالرياضة والكيمياء وغيرهما .

ثالثا : منذ ظهور علم النفس التجريبى بدأ علم النفس ينفصل عن الفلسفة . وبعبارة أخرى : بدأ يكون له شخصية مستقلة واضحة ، فعلينا اذن فى هذه المرحلة أن نوضح الصلة بين علم النفس والفلسفة .

الصلة بين هذين الفرعين من فروع المعرفة لا تختلف عن تلك التى بين الفلسفة والعلوم الأخرى . لنأخذ مثلا علم الكهرباء : يدرس هذا العلم الظواهر الكهربائية المعروفة ، من قوة تيار ، وفرق فى الجهد ، ومقاومة ، ومن أثر هذه فى الاضاءة والحركة وما الى ذلك مما نسميه ظواهر كهربائية ، ولكننا اذا بدأنا ندرس كنه الكهرباء وكونها مادة أو طاقة ، ثم انتقلنا الى طبيعة المادة ، فطبيعة الطاقة ، وما الى ذلك نكون قد انتقلنا الى البحث فى فلسفة العلوم الطبيعية . كذلك علم النفس يبحث فى الظواهر النفسية ، من تفكير وتذكر وتردد وما الى ذلك . ولكنا اذا انتقلنا الى ذلك الذى يفكر ، وكنهه ، وأصله ، ومآله ، فاننا بذلك نبحث فى فلسفة علم النفس . ولذلك نجد أن الكثيرين من المشتغلين بعلم النفس يقصرون بحثهم أحيانا على الظواهر النفسية ، وتصنيفها ، وتبويبها ، ووضع قوانينها ، ومحاولة تفسيرها ، وما الى ذلك ، ولا يشغلون أنفسهم بما وراء هذا الا فى النادر[1] .

---

(١) علم الطبيعة "Physics" وما وراء الطبيعة "Metaphysics"
علم النفس "Psychology" وماوراء النفس "Metapsychics"

رابعا : ربما تكون أوضح العلاقات هى الموجودة بين علم النفس وما يسمى بالعلوم التوجيهية «Regulative Sciences» أو العلوم المعيارية «Normative Sciences» وهذه هى علم المنطق «Logic» وعلم الجمال «Aesthetic» وعلم الأخلاق «Ethics» ويمكننا مبدئيا أن نقرر أن مظاهر الشعور الثلاثة — وهى : المعرفة أو الادراك ، والوجدان ، والنزوع — تقابلها العلوم الثلاثة السابقة . فدراسة المعرفة هى أساس علم المنطق ، الذى يدلنا على قواعد التفكير الصحيح . ودراسة الوجدان هى أساس علم الجمال الذى يقرر المقاييس الموضوعية لما هو جميل ، ولما يستحق التقدير والاعجاب . كذلك دراسة النزوع والارادة هى أساس علم الأخلاق ، أو علم السلوك الصحيح ، فبينما يقوم علم النفس بايقافنا على نظريات المعرفة والوجدان والنزوع كما هى ، نجد أن علم الأخلاق يرينا كيف يجب أن نسلك ، وعلم الجمال يرينا ما يجب تقديره والاعجاب به ، وعلم المنطق يرينا كيف يجب أن نفكر حتى يكون تفكيرنا صحيحا . فعلم النفس اذن يدرس ما هو كائن فعلا ، وأما علوم المنطق والجمال والأخلاق فتدرس ما يجب أن يكون . مثال ذلك أن علم الأخلاق يدرس السرقة مثلا من حيث كونها عملا غير جائز ، ويبنى ذلك على أساس علاقاتنا بالغير ، أما علم النفس فلا يهمه كون السرقة عملا جائزا أو غير جائز ، وانما يهمه دراسة العوامل المختلفة التى أدت الى وجود هذه الظاهرة دون التعرض لقيمتها . وعلم النفس بالنسبة للعلوم المعيارية الأخرى فى ذلك كعلم الكيمياء بالنسبة لعلم الصحة ، فالمواد السامة يدرسها علم الكيمياء كمواد لها خواصها وتفاعلاتها ، وأما علم الصحة فيدرسها على أنها مواد لا يجوز للانسان تناولها كطعام .

خامسا : لعلم النفس كما ذكرنا علاقته بالعلوم التطبيقية المختلفة ، كالتربية ، والقضاء ، والسياسة ، والطب ، والصناعات ، وغيرها ؛ وذلك لأنه

فى ميدان التربية لابد من وجود التأثيرات المتبادلة بين عقول التلاميذ ، وعقول المربين . ولا بد فى ميدان القضاء من وجود التأثيرات المتبادلة بين عقول القضاة ، وعقول المدانين ، وعقول المحامين ، كذلك فى السياسة والطب وغيرهما . ولكى يأتى التأثير بالنتائج المطلوبة لابد من الاستنارة بنتائج علم النفس .

مراجع الباب الأول

1 Brierly, Susan ... An Introduction to Psychology p.p. 1-41
2 Drever & Collins : Experimental Psychology „ 1-26
3 Isaacs, Susan ... ... The Children we Teach „ 1-17
4 Lindsworsky ... ... Experimental Psychology „ 3-24
5 Loveday & Green: An Introduction to Psychology „ 1-36
6 Mc Dougall ... ... An outline of Psychology „ 1-2
7 Mc. Dougall ... ... Psychology : A Study of Behavior „ 1-39 & 121-234
8 Mc. Dougall ... ... The Battle of Behaviorism
9 Pintner, R. ... ... Educational Psychology „ 3-14
10 Pressy ... ... Psychology & The New Education „ 1-6
11 Robinson & Robinson: Readings in Psychology „ 1-30
12 Sandiford ... ... Educational Psychology „ 1-11
13 Starch ... ... Educational Psychology „ 1-5
14 Stout ... ... Groundwork of Psychology „ 1-15
15 Stout ... ... Manual of Psychology „ 1-61
16 Wheeler ... ... The Science of Psychology „ 1-25
17 Woodworth ... ... Psychology „ 3-21

الباب الثاني

الخصائص الأساسية للحياة النفسية

الفصل الثالث : مقدمة تاريخية

الفصل الرابع : مبادىء أولية

الفصل الخامس : تحليل الحياة الشعورية

الفصل الثالث

مقدمة تاريخية

مقدمة عامة :

هناك ثلاثة مبادىء نقدم بها دراستنا كى تكون المرشد لنا فى هذه الدراسة . وهذه المبادىء مسلم بها فى الوقت الحاضر من جميع الأئمة فى علم النفس ، وفى ضوئها يمكننا أن نقبل من النظريات ما يتفق معها ، ويمكننا أن نرفض ما عداها . أما اذا جاء العلم بحقائق جديدة تضطر المشتغلين فى علم النفس الى تعديل هذه المبادىء فهذا موضوع آخر نتركه للمستقبل .

والسر فى تقديم هذه المبادىء ما نلاحظه من أن هناك شيئا من التخبط أمام ما يظهر فى علم النفس من نظريات ، فبعض الناس يتمسك بنظرية ضد أخرى ، أو بتفسير ضد آخر ويهمنا فى دراستنا ألا تتحيز لنظرية ضد أخرى ، وان تتجه الى استقصاء الحقائق استقصاء دقيقا واسعا ، وأن نترجم هذه الحقائق فى ضوء تلك المبادىء المسلم بصحتها الآن .

ظهرت فى علم النفس نظريات كثيرة ، بعضها قديم ، وبعضها حديث ، ولكن ليس كل حديث صحيحا،وليس كل قديم باطلا . فكثير من النظريات القديمة صحيح لأنه صمد للزمن ، وكثير من النظريات الحديثة نقف منه موقف المحايد ؛ لأن الحركة العلمية والزمن سيثبتان مدى قدرته على الصمود أمام ما يكشف من حقائق علمية . ومن بين هذه النظريات نعرف النظرية التلخيصية ، ونظرية الغرائز ، ونظريات « سبيرمان » ، ونظريات السلوكيين ونظريات الارتباطيين وغيرها . وموقفنا من هذه النظريات جميعا

أن نفيد منها بمقدار ما يتفق والمبادىء الأساسية الأولية المسلم بصحتها حتى الآن .

وقد أثبت التاريخ أن أفكارنا ونظرياتنا فى علم النفس كانت مرتبطة غالبا بأفكارنا المستوحاة من الميادين العلمية الأخرى . وقد أفاد علم النفس منها جميعا سواء أكان ذلك فى طريق البحث،أو فى الفروض التى افترضت لفهم الحياة النفسية . وقبل أن تتعرض لهذه المبادىء الثلاثة يمكننا أن نوضح مقدماتها التاريخية .

العناصر :

سبق أن بينا أن أول من فكر فى كنه الموجودات — سواء أكانت نفسية أو جسمية — بطريقةعلمية منظمةهم فلاسفة الاغريق ؛ اذ حاولوا الوصول الى فكرة العناصر ، فقال بعضهم : ان العناصر الأولية التى تتكون منها الموجودات أربعة ؛ وهى : التراب ، والنار ، والهواء ، والماء . وقد انعكس تفكيرهم فى هذه العناصر بصورة ما على تقسيماتهم للأمزجة التى صارت آخر الأمر مقسمة الى : المزاج الصفراوى ، والسوداوى ، واللمفاوى ، والدموى .

الحس والفكر :

ولكن أول فكرة ظهرت لايضاح الحياة النفسية كانت فكرة «أفلاطون» الذى لاحظ أن بعض الأجسام تظهر بغير صورتها الحقيقية ، فالعصا اذا غمست فى الماء حتى نصفها تبدو مكسورة ؛ ولكن الواقع أنها صحيحة . ويوضح « أفلاطون » هذه الظاهرة بقوله : ان الحس ينبئنا بأن العصا مكسورة ، ولكن الفكر ينبئنا بأن العصا صحيحة . ومعنى هذا أن لدينا ملكتين احداهما ملكة الحس ، والأخرى ملكة الفكر ، وقد وصل «أفلاطون» من هذا الطريق الى نظريته فى التفرقة بين عالم الواقع الحسى ، وعالم المثل أو عالم الأفكار المجردة . ووضع نظاما للدولة يقوم فيه الفلاسفة — أصحاب الفكر المجرد — بالحكم ، ويقوم فيه العمال

Plato : The Republic.
Bosanquet : The Education of The Young in Plato's Republic.

والعبيد — أصحاب الحس والحركة — بالتنفيذ . وقد أدت هذه النظرية الى فلسفة مثالية فى التربية بقى أثرها قويا حتى عهد قريب .بهذا يكون أفلاطون قد وضع مبادىء فى علم النفس ، طبقها فى جمهوريته على المدينة الفاضلة أو على ما يراه واجبا من نظام الدولة ، وما يراه واجبا من سياسة التعليم ، وما يراه كذلك من أن سياسة التعليم تخدم سياسة الدولة . واذا تأملنا نجد أننا ما زلنا نحترم من يشتغلون بالأمور العقلية أكثر ممن يشتغلون بالأمور الحسية العملية ، ونوجه أولادنا الى المدارس النظرية ، ونقاوم توجيههم الى المدارس الفنية الحسية والعملية . ولكن الاتجاهات الفلسفية والتربوية والاجتماعية الحالية بدأت تلغى الثنائية بين الحس والفكر ، وبدأت تقدر التربية الحسية والعملية حق قدرها ، وبدأت تمجد العمل والعمال .

الملكات :

لم يقف التحليل عند هذا الحد الذى وصل اليه « أفلاطون » بل ان المشتغلين بالمسائل النفسية توسعوا فى ملاحظاتهم وتحليلاتهم ، فلاحظوا أن هناك « ذاكرة » وأن هناك « خيالا » و «ارادة» .. وغير ذلك . ولاحظوا أن « العقل » يمكن النظر اليه كما لو كان مقسما الى ملكات ، فهذه ملكة للانتباه،وهذه ملكة للتذكر،وهذه ملكة للتخيل ، وهذه ملكة للارادة ، وهذه ملكة للحركة ، وغير ذلك . فاذا كانت ذاكرة المرء قوية كانت قوية فى كل شىء ، واذا كانت ملكة الملاحظة عند شخص ما ضعيفة كانت ضعيفة فى كل شىء .

بقيت فكرة الملكات قرونا عدة ، وانتشرت الدراسات الاغريقية واللاتينية فى بقية دول أوروبا . وكان أغلبها يرتبط بالدراسات الدينية واللغوية والفلسفية . وكانت هذه الدراسات أشبه شىء بالطلاسم ، وكانت — لما يكتنفها من غموض — مصدر السيطرة والسلطان لرجال العلم ، وكان أغلبهم من رجال الدين ، وكانت بالطبع قاصرة على عدد قليل من الناس .

وفى أخريات القرون الوسطى حدث نوع من الثورة ضد هذه الدراسات لأنها بدت قليلة الفائدة فى الحياة العملية ولكن القائمين عليها لجأوا — لتبرير بقائها — الى نظرية الملكات ؛ فدراسة اللغة اللاتينية — بحسب رأيهم —

تقوى الفكر ، وبهذا يصير الفكر قويا فى كل ناحية أخرى . وحفظ الشعر يقوى الذاكرة فتصير الذاكرة قوية فى كل ميدان . ويقصد بهذه الدراسات تقوية الملكات العالية المفيدة . معنى هذا أن العقل مقسم الى ما يقرب من سبع ملكات[1] ، وأن كل ملكة يمكن تقويتها ؛ فالحساب واللغة يقويان الفكر ، والتاريخ يقوى الخيال ، والشعر يقوى الذاكرة . الى غير ذلك

وقد قامت حركة قوية لدراسة هذه الفكرة للتحقق من صحتها . ويتلخص اتجاه هذه الدراسات فيما يأتى :—

١ — هل ما يسمى ملكة — كالذاكرة مثلا — يمكن تقسيمه ؛ بحيث نجد مثلا ذاكرة للصور ، وذاكرة للأرقام ، وذاكرة للملكات ، الى غير ذلك ؟ .

٢ — هل هناك علاقة بين ما يسمى ملكة الذاكرة وما يسمى ملكة الفكر وما يسمى ملكة الخيال مثلا ؟ .

٣ — هل اذا دربت « الذاكرة » على الصور فهل ينتقل أثر هذا التدريب الى نواح أخرى كالأرقام والشعر مثلا ؟ .

٤ — اذا حدث هذا الانتقال فتحت أى الظروف يحدث؟وماتفسيرهذا ؟

ولسنا الآن بصدد الدخول فى تفاصيل هذه الدراسات ولكن يمكننا أن نعرض لأهم النتائج ، فقد ثبت أن العلاقة — وان كانت ايجابية — ليست تامة بين تذكر الأشكال وتذكر الأرقام ، مما يدل على أنه ليس هناك ملكة واحدة يمكن أن نسميها « الذاكرة » . وثبت كذلك أن هناك علاقة بين التذكر والتفكير والتخيل ، مما يدل على أن هذه ليست ملكات موحدة مستقلة يقوم كل منها بذاته . ودلت الدراسات كذلك على أن انتقال أثر « التدريب على تذكر الصور » الى « تذكر الأرقام » لا يكاد يوجد الا

---

(١) هذه النظرية اسمها نظرية الملكات ، والنظرية التربوية المبنية عليها اسمها نظرية التدريب الشكلى ، ويقصدبها تدريب العقل بأى مادة يتوافر فيها شكل معين . فليس مهما أن ندرب الذاكرة بمادة معينة ، ولكن المهم هو أن تكون المادة مما يتطلب الذاكرة ؛ وعلى هذا يمكننا أن نقول : ان حفظ جداول مواعيد السكة الحديدية من هذه الناحية له نفس قيمة حفظ الشعر اذا كان الغرض هو تقوية الذاكرة .

بمقدار يمكن تعليله بتفسيرات[1] بعيدة كل البعد عن نظرية الملكات .

ونجد فى تطور العلم عادة نوعا من التداخل فبينما كانت نظرية الملكات فى عنفوانها بدأت تظهر بضع نظريات أخرى . ونجد كذلك أن الناحية التطبيقية متأخرة نوعا ما عن الناحية العلمية البحتة ؛ فبينما تقوم مدارس التعليم بمحاولة تطبيق فكرة الملكات يكون علم النفس قد قطع مراحل بعيدة فى اتجاه جديد . ففى أواخر القرون الوسطى ظهر نوع من النهضة العلمية كان قائما على دراسات الطبيعة والكيمياء والرياضة . وبدأ يظهر أثر هذه الدراسات فى تفكير الفلاسفةوالمشتغلين بالمشكلات النفسية ازاء فكرتهم عن تكوين « العقل » ، فكما أن المادة تتكون من جزيئات صغيرة متماسك بعضها مع بعض يتكون العقل من جزيئات صغيرة مرتبط بعضها ببعض ، وظهر التفكير فيما سمى اذ ذاك « كيمياء العقل » . وفكر المشتغلون بعلم النفس فى الخلايا المخية أو الخلايا العقلية وما تحتويه من آثار وأفكار ، وكيفية ارتباطها بعضها ببعض .

أدت فكرة الترابط الى ظهور نظرية « هربارت » وفكرته عن العقل أن هناك مجموعة من الأفكار مرتبطا بعضها مع بعض ، ثم تأتى أفكار جديدة تلتحم مع القديمة ، وبذلك تتكون الكتل العقلية أو المجموعات العقلية . وطبق هذافى التدريس بضرورة وجود مقدمة،أى استدعاء أفكار التلاميذ القديمة ، ثم تقديم المعلومات الجديدة وربطها بالقديمة ، ثم الالتجاء الى التطبيق حتى يتم التماسك والتثبيت . ولقد عاش هذا الاتجاه حتى أواخر القرن الماضى.وكان له أثر قوى فى التربية ، وما زال أثره — رغم ثبوت أخطائه — باقيا حتى اليوم .

ولكن علينا أن نشير الى أن اتجاه « هربارت » كان مضادا لفكرة الملكات التى كانت سائدة حتى ذلك الوقت .

أثر نظرية التطور :

وظهرت حوالى منتصف القرن الماضى نظرية التطور ، وقد كان لهذه

---

(١) هذا يدخلنا فى التفسيرات المختلفة لـ « ثورنديك Thorndike » و « سلايت Sleight » و « مردث Meredith » عن العناصر المشتركة بمختلف أنواعها ، مما لا يسمح به هذا المجال .

النظرية آثار بعيدة المدى ، فقد أدت الى عناية المشتغلين فى علم النفس بدراسة الحيوان الى جانب دراسة الانسان،ذلك لأن نظرية التطور أدت الى فكرة الاستمرار والاتصال؛ فتطور الكائنات الحية مع تطور الأجيال نرى فيه نوعا من الاتصال بين الأجيال المتعاقبة ، ونرى فيه نوعا من التغير التدريجى. أدت نظرية التطور كذلك الى توكيد العلاقة بين الكائن الحى وبيئته على أنها علاقة وظيفية . فمن أسس نظرية التطور أن الوظيفة تكيف العضو ، أى أن أعضاء الكائن الحى تتشكل تبعا للوظيفة التى عليها أن تؤديها للتكيف مع البيئة .

كان من نتائج نظرية التطور أن تنازل المشتغلون بعلم النفس عن فكرة « لوك » القائلة بأن الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء ، وتنازلوا كذلك عن فكرة «ديكارت» التى تؤكد أن الانسان يختلف اختلافا جوهريا عن الحيوان. وتنازلوا كذلك عن فكرة الاهتمام بمكونات « العقل » دون الاهتمام بالنشاط العقلى أو الوظائف العقلية .

وظهرت فى أواخر القرن الماضى وأوائل القرن الحالى نظريات«واطسون» و « ستانلى هول » و « جون ديوى » بأمريكا و « وليم جيمس » و « مكدوجل » بانجلترا و « كلاباريد » بسويسرا .

أما « واطسون » فانه أراد أن يبنى نظرية السلوك الانسانى على وحدة بسيطة هى الفعل المنعكس ، ودرس الفعل المنعكس فى الحيوانات الدنيئة البسيطة والراقية ، واعتبر سلوك الانسان مجموعة من الأفعال المنعكسة الشرطية المعقدة ، ولكن نظرية « واطسون » لم تصمد للزمن لأسباب سنعرفها فى خلال الدراسة .

وقد نادى « ستانلى هول» بالنظرية التلخيصية وهى تقوم على دراسة علم الحياة للأجنة ، فاذا درسنا أشكال الجنين عند الحيوان نجده يلخص على وجه التقريب أشكال الكائنات الحية السابقة ، ويقال : ان جنين الانسان يلخص على وجه التقريب — منذ تلقيح البويضة حتى الولادة — مراحل التطور السابقة . واذا أخذنا جنين الحمامة داخل البيضة ، وجنين الأرنب ،

وجنين الضفدعة ، وجنين الانسان ، ورسمنا صورا لها فى عدة مراحل نجد أنها فى بعض المراحل متشابهة تماما[1] .

وقد أوحت هذه الدراسات الى « ستانلى هول » أن الانسان بعدولادته يمر فى تطور يشبه تطور الانسان فى مختلف مراحل الحضارة ، فقد مر الانسان الأول بمراحل حياة الغابة ، من صيد وقنص واختفاء ، ثم تجمع مع غيره ، وزرع ، وجمع ، وخزن ، ثم تطور الى أن وصل الى ما هو عليه من المدنية والحضارة . يقول « ستانلى » : اننا لو درسنا حياة الأطفال ولعبهم من الولادة الى المراهقة نجده كأنما يمر فى أدوار تشبه أدوار تطور الحضارة الانسانية ، فالطفل الصغير يميل الى الخبرة الحسية المباشرة ، كلمس الأشياء ، وأخذها ، وعضها ، وبعد ذلك نجده يميل الى القفز والحركة والانتقال ، ثم نجده يميل الى التجمع مع زملائه ، ثم تأخذ هذه التجمعات تنظيما أكثر ، ويبدو فيها ولاء الفرد للجماعة .

وكان لنظرية « ستانلى هول » — لفترة محدودة — أثر فى تفكير المربين ، اذ أرادوا أن يسترشدوا بها فى وضع مناهج الدراسة فى مختلف المراحل ، فاذا أردنا أن نضع منهج حساب لسن الثامنة مثلا فعلينا أن نعرف مرحلة الحضارة المقابلة ، وعلينا أن نعرف مدركات الانسان فى الماضى فى تلك المرحلة ونسترشد بها فى وضع المناهج .

ولكن النظرية التلخيصية تقوم على الموازاة بين مراحل نمو الفرد ومراحل نمو الجنس البشرى . ومعلوماتنا عن مراحل نمو الحضارة البشرية منذ نشأتها قائمة على فروض وتخمينات ومليئة بالكثير من الفجوات . كذلك معلوماتنا عن نمو الطفل تعتبر فى مبدئها بالرغم من السرعة الكبيرة التى تتقدم بها . ولا يجوز اقامة نظرية على مجموعتين من الحقائق التى يتطرق اليها شىء غير قليل من الشك .

أما « جون ديوى » و « كلاباريد » فقد أكد كل منهما منفردا فكرة أن

---

(١) راجع الصور المرسومة فى كتاب قصة الحياة فى جميع الأحياء للدكتور « القوصى » والدكتور « طنطاوى » .

الانسان يولد ولديه استعدادات تشبه استعدادات الحيوان ودوافعه ، وتقوم هذه الفكرة على الاتصال بين الانسان والمراتب العليا للحيوان ، وتقوم كذلك على رفض آلية السلوك . فالسلوك ليس آليا وانما هو غرضى وهذا أساس المبدأ الثانى ، وهو مبدأ الغرضية . .

أثر العلوم الطبيعية :

وفى أوائل القرن الحالى ظهرت فى العلوم الطبيعية نظريات «مكسويل» و « رثر فورد » و « واينشتين » فى المجالات المغناطيسية الكهربائية ، وفى النسبية . وظهرت كذلك أبحاث الذرة ، مما حول فكرتنا عن المادة الى أنواع من الطاقة ، ومجالات من القوى . وأدت هذه الاتجاهات الى النظر الى الظواهر نظرة كلية لا نظرات جزئية تقوم على فهم عناصرها أو مكوناتها واتجهت العلوم البيولوجية فى نفس الوقت الى النظرة الكلية .

فالكائن الحى يعمل كوحدة ، فاذا أراد الانسان أن يهرب من الخطر فانه لا يسلم رجليه فقط الى الجرى ، وانما تجده — اذا تأملته — فى حالة نشاط كلى ، بل ان سرعة التنفس ، وسرعة دقات القلب ، والتغيرات الفسيولوجية والحشوية المختلفة تشترك فى هذا . واذا تأملت الحدأة وهى تأكل فانك لا تجدها تأكل فقط بمنقارها المحدب ، واتما تجد أن كل عضلة فى جسمها تسهم فى هذه العملية . كذلك الثعبان اذا ابتلع شيئا فان حركة تنتشر فى كل جسمه .

والذى يلاحظ أن الانسان كوحدة يتعامل مع البيئة كوحدة ، ويؤثر فيها ، ويتأثر بها ، والنشاط الوظيفى القائم بينهما يؤدى الى تحقيق نوع من الاتزان .

خلاصة :

هناك اذن ثلاثة مبادىء ، وهى : الوظيفة : والغرضية ، والكلية . وهذه المبادىء ستكون أساس تفكيرنا فيما يعرض لنا من حقائق ونظريات .

المراجع

1 — J. Dewey : Human Nature.

2 — E. Claparede : A History of Psychology in Autobiography : by Marchison p.99.

3 — A. Carr : Functionalism — Psychologies of 1930.

4 —Wm.McDougall : The Hormic Psychology.—Psychologies of 1930

5 — Wm. Mc. Dougall I & II : MenorRobots—Psychologies of 1925

الفصل الرابع

مبادىء أولية

مقدمة عامة :

قلنا فى الباب الأول : ان علم النفس يبحث فى السلوك من حيث علاقته بالحياة العقلية ، فاذا فهمنا لأول وهلة ان السلوك نشاط ، فاننا لا نقصد كل أنواع النشاط . فنشاط القلب فى أثناء أدائه وظيفته الاعتيادية لا يدخل فى حسابنا ، وكذلك حركة المعدة فى أثناء قيامها بعملية الهضم لا تدخل تحت اسم « السلوك » . أما المشى ، والجرى ، وقذف الأشياء ، والكتابة ، والكلام ، والتفكير ، والتذكر ، والتخيل فهى أنواع من النشاط لها صلة صغيرة أو كبيرة بالحياة العقلية .

ولصعوبة تحديد الميدان الذى يعتبر سلوكا ، والميدان الذى لا يعتبر كذلك ظهرت فى علم النفس الحديث — كما بينا — مدارس متعارضة ، تحاول كل منها أن تضع نظاما شاملا متماسكا لتفسير الظواهر التى يدرسها علم النفس .

الوظيفة والتكوين :

ومن هذه المدارس مدرسة التكوينين « Structuralists » ويقوم أصحاب هذه المدرسة بتحليل المحتويات العقلية الى مكوناتها ، فيصلون الى المعرفة ، والوجدان ، والنزوع . ثم يبحثون عن تفسير لكيفية تكون هذه الأجزاء وترابطها بعضها ببعض . ولذا كان جل اهتمامهم منصبا على تكوين «العقل» وبنائه على أنه يشبه أن يكون « شيئا » ، ولهذا كان علينا فى التدريس أن نعرف المعلومات القديمة « المخزونة » ، وأن نستدعيها لتستقبل

المعلومات الجديدة . وعلينا أن نربط هذه بتلك ، وبهذا يزيد المخزون من ألوان المعرفة .

وقد بينا فى الفصل السابق أن ظهور نظرية التطور ، واهتمامها بمبدأ النشاط الوظيفى بين الكائن الحى وبيئته قد أدى الى ظهور مبدأ جديد فى علم النفس يعطى أولوية للوظيفة . والحياة العقلية عند الوظيفيين عبارة عن نشاط يحدث فى أثناء التكيف بين الكائن الحى وبيئته ، سواء أكان التكيف يرمى الى ملاءمة الكائن الحى لبيئته ، أو ملاءمة البيئة لحاجات الكائن الحى .

تهتم النظرية الوظيفية فى علم الحياة بعملية التكيف ، وبالنشاط الوظيفى . وترى أن الوظيفة هى التى تكيف العضو ، ولا ترى أن العضو هو الذى يحدد الوظيفة . فالكائنات الحية بحكم علاقتها بالبيئة يحدث بينها وبين البيئة نوع من التكيف . وهذا التكيف يترتب عليه تشكيل التكوينات الجسمية بما يتفق وهذه الوظائف ، فالحيوان الذى يعيش فى الجحور يكون ضيق العينين والحيوان الذى يعيش فوق المرتفعات تكون عيناه متباعدتين بحيث تذرعان آفاقا واسعة . كذلك الحيوان الذى يتسلق الشجر ، ويتعلق بالأغصان تتكيف يداه ورجلاه بحيث تساعدانه على هذا . أما الكائن الحى الذى يسبح فى الماء فان ما يقابل الأذرع (الزعانف) عنده يتشكل بحيث يعاونه على السباحة ، ومعنى هذا أن العضو يتشكل بما يلائم الوظيفة .

كذلك اذا أردت أن أحفظ ملابسى فاننى أعد لها وعاء مجوفا ، فالتجويف فى شكل الوعاء يساعد على الحفظ ، وتكون فكرة الحفظ هى التى أوحت بتشكيل الشىء على صورة تلائم هذه الوظيفة . ويراعى فى هندسة المبانى فى الوقت الحاضر أن تكون بحيث يساعد المبنى على أداء وظيفة معينة ، فمبنى المدرسة يختلف عن مبنى المتجر ، وكلاهما يختلفان عن مبنى المستشفى أو المصرف ، ومعنى هذا كله أن للوظيفة أسبقية وأهمية على الشكل .

ونجد أحيانا أن الشىء الواحد يؤدى وظائف مختلفة ، فغصن الشجرة

قد يكون أداة للوصول الى الطعام ، وقد يكون ممرا ينتقل عليه الحيوان من مكان الى مكان آخر على الشجرة ، وقد يقطعه الوالد ويستعمله لتأديب ابنه، ومعنى هذا أن الوظيفة تستخدم ماحولها لتحقيق غايتها ؛ فالشكل هنا يخدم الوظيفة .

والفكرة الوظيفية فكرة أولية ترتبط بالحياة — فسيولوجية كانت أو عقلية — فمن الوجهة النفسية لدينا كائن حى نشط ، وهذا النشاط عملية وظيفية لها طرفان : أحدهما الكائن الحى ، وثانيهما البيئة . لنأخذ مثالا بسيطا هو عملية الهضم ؛ فهذه عملية وظيفية لها طرفان : أحدهما المعدة أو الحيوان بعبارة أدق ، وثانيهما الطعام ؛ فاذا لم يكن هناك معدة أو كائن حى لم يكن هناك هضم ، واذا لم يكن هناك طعام لم يكن هناك هضم، فلكى يكون هضم لا بد من معدة وطعام بينهما علاقة وظيفية بسيطة هى الهضم . كذلك التنفس عملية وظيفية لها طرفان : أحدهما الهواء ، وثانيهما الكائن الحى أو الرئتان ، فاذا انعدم أحد الطرفين انعدم التنفس .

فالعلاقة الوظيفية أساسها أن الكائن الحى يؤثر فى البيئة ، والبيئة تؤثر فى الكائن الحى ؛ فهناك تأثير متبادل بينهما ، وهذا التأثير المتبادل مستمر ، ويترتب على هذا التأثير المتبادل المستمر تغيير فى كل من البيئة والكائن الحى ، ويترتب على هذا التغيير تغيير فى النشاط نفسه .

لنأخذ على سبيل المثال مشكلة عادية بسيطة : اذا فرضنا أن شخصا يحاول دخول بيته ، ثم وجد الباب مغلقا ، وأن مفتاح البيت قد ضاع منه ففى هذه الحالة يحاول فتح الباب أو كسره ، أو يسأل عن نجار قريب ليستعين به ، وقد تطول الفترة التى تمضى بين ظهور المشكلة وحلها ، فاذا تكررت المشكلة مرة أخرى فان النشاط يكون أسرع أداء للنتيجة ، أى أن النشاط الوظيفى يتأثر فيه الطرفان تبعا للخبرة السابقة . وندرك فى أثناء حل المشكلة فى المثال السابق حدوث نشاط له طرفان : أحدهما الشخص ، وثانيهما الباب. وهذا النشاط تتمثل فيه الحركة ، والتفكير ، والتذكر ، والتردد وما الى ذلك من أنواع النشاط النفسى والبدنى .

واذا أخذنا التذكر نجد أن هناك شخصا يتذكر ، وموضوعا للتذكر . فاذا وجدت عملية التذكر كان هناك طرفان : شخص ، وموضوع . فالتذكر عملية وظيفية . كذلك اذا كان الشخص منتبها ، فانه لا بد أن يكون منتبها لأمر معين ، فالانتباه عملية وظيفية . وكذلك التفكير عملية وظيفية .

واذا تأملنا نجد أن النشاط الوظيفى نشاط كلى يقوم به الكائن الحى ككل فى بيئة كلية . والغرض منه حصول الكائن الحى على نوع من الاتزان ، وسد النقص . والنظرية الوظيفية فى علم النفس قامت على جهود « ديوى » الذى تتلمذ على « ستانلى هول » ، وعلى جهود « كلاباريد » الذى استوحى الفكرة من شقيقه الذى تتلمذ على « داروين » ، وكذلك على جهود « وليم جيمس » الذى كان من أئمة علم الحياة والتشريح .

والوظيفية فى علم النفس تقابلها الفلسفة « البراجماسية » ولها تطبيقات واسعة النطاق فى ميادين التربية ، والسياسة ، والاقتصاد ، والحياة ، ومن زعمائها « ديوى » بأمريكا و « كلاباريد » بسويسرا ، و « وليم جيمس » بانجلترا .

الكلية والجزئية :

كانت الفكرة القديمة ترمى الى معرفة الأجزاء ، ثم معرفة كيف تتألف الكليات من هذه الاجزاء. ولكن اذا أخذنا التطور فى مختلف مراحله نجد أن الكائن الدنىء يقوم ككل بوظائفه الحيوية مجتمعة. ونجد ان عملية التطور ليست عملية اضافة أجزاء جديدة الى كليات قديمة ، وانما هى عملية تميز فى خلال الكليات القائمة ، وبهذا نجد أن عملية التطور هى عملية تميز ، وعملية ظهور تفاصيل أكثر ، وعملية زيادة تكيف بين الكائن الحى وبيئته فاذا أخذنا الطيور نجد أن فتحة التبول والتبرز واحدة ، ولكن فى الثدييات نجد تميزا ، فهناك فتحتان ، وهناك جهازان ، هذا مثال بسيط يوضح ما نقصده من زيادة التميز مع التطور . فلم تحدث هناك اضافة جهاز جديد ، وانما حدث تميز .

وفى نمو الأطفال نجد أن الطفل يقوم بحركات عشوائية فى الشهر الأول ، ثم تتميز من خلال هذه الحركات حركات أخرى أكثر تناسقا ، وأكثر مهارة ؛ كالقبض ، والمشى ، والجرى ، ثم الرقص . وفى النمو اللغوى نجد أننا نبدأ بمرحلة المناغاة والأصوات العامة غير المتميزة ، وفى خلال هذه تبدأ تتميز الأصوات المحددة التى تمثل بعد ذلك الجمل والكلمات والحروف وما الى ذلك .

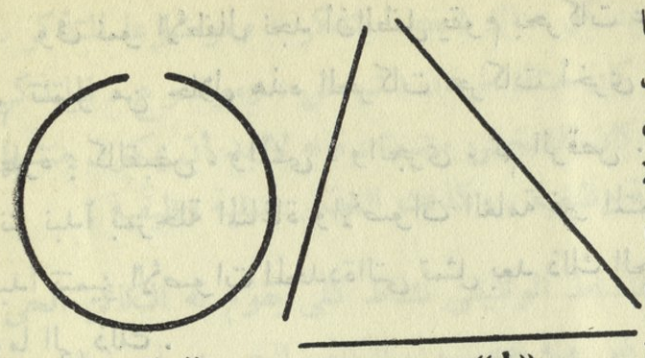
كذلك فى كل نواحى النمو ، ونواحى التطور ، ونواحى النشاط ، نجد أن الصفة الأولى هى صفة الكلية . وأن النمو والتطور هو عملية تميز فى خلال هذا النشاط الكلى المتكامل .

واذا نظرت الى صورة فانك ترى صورة عامة ، وكلما تأملتها اتضحت تفاصيلها فى خلالها جملة ، وعملية ظهور التفاصيل تساعد على اعطاء الكل شكلا أكثر تحديدا وهذه العملية تسمى عملية التشكيل « Structuralisation » . نلاحظ كذلك أننا اذا قرأنا قطعة من الأدب وتعذر فهم بعض مفرداتها ، فان معنى هذه المفردات يفهم فى ضوء القطعة كلها أو البيت كله . وزيادة فهم هذه المفردات يؤدى الى زيادة فهم القطعة كلها ، وحتى اذا كشفنا عن معانى بعض هذه المفردات فى القاموس فان القاموس يعطينا معانى مختلفة ، نختار أحدها فى ضوء المعنى الاجمالى للقطعة الأصلية ، ونترك ما عداه .

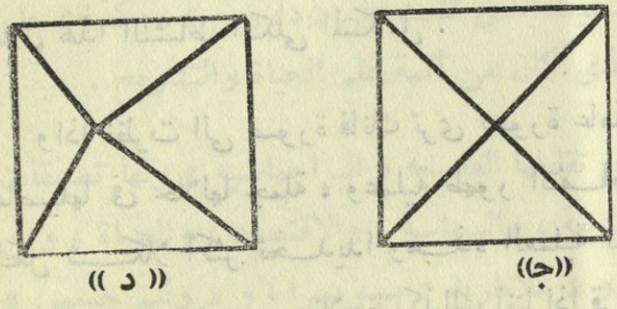
كذلك اذا نظرنا الى شكل مربع فاننا نراه جملة ، ولا نراه على أنه مجموعة أضلاع وزوايا ، ورءوس ؛ وانما نراه مربعا ونرى الضلع على أنه ضلع مربع ، والزاوية على أنها زاوية مربع ، والرأس على أنه رأس مربع ؛ أى ان صفات الجزء تكون مشتقة من صفة الكل الذى ينتمى اليه هذا الجزء .

معنى هذا كله ان فكرة الكلية سابقة لفكرة الجزئية وغالبة عليها ، ويتجه الانسان عادة الى الكلية وذلك بتكميل الناقص ، فاذا نظرنا الى

الشكل المجاور (ا) فاننا نميل الى تكميل الفجوات ونسميه مثلثا . كذلك اذا رأينا دائرة ناقصة كما فى الشكل (ب) فاننا نميل الى تكميلها ورؤيتها على أنها دائرة ناقصة لا على أنها قوس كبير .



كذلك اذا نظرنا الى المربعين المتجاورين فى الشكلين (جـ،د) أدركنا الأيمن (جـ) على أنه شكل مسطح ، وأما الشكل الأيسر المجاور له (د) فاننا نراه على أنه هرم له قاعدة مربعة ، وأربعة أسطح متساوية تماما ، بحيث اذا أسقطنا عمودا من رأسه فانه يقابل المربع فى مركزه . وقاعدة الهرم تكون أحيانا بعيدة عنا ورأسه هو القريب ، وأحيانا يكون الوضع بالعكس .



معنى هذا أن تجسيم الشكل المسطح المرسوم «د» تم بحيث يحدث نوع من الاتزان أو التكامل . أما الشكل الأيمن «جـ» فانه يبدو مسطحا ، اذ لا داعى لتجسيمه واحداث الاتزان فيه ، فهو متزن متكامل من أول الأمر

والاتجاه نحو « الاتزان » أو « التكميل » يكاد يكون عاما فى الحياة . فاذا ركبنا القطار ، وسمعنا الأصوات الناتجة عن حركته ملنا الى تحويل هذه الأصوات الى توقيع موسيقى . واذا كتبت خطابا فانى لا أستريح الا اذا وضعته فى صندوق البريد . وعندما أسير فى الطريق أرى أول صندوق بريد يصادفنى ، ثم أضع الخطاب ، وقد أمر بعد ذلك على صناديق كثيرة فلا أرى منها واحدا. وبعض الكائنات الحية اذا قطعنا ذيلها فان ذيلا جديدا ينمو لها ، والجسم اذا جرح فان الجرح يضمد . واذا اتسخ الجرح فان الجسم

يبعث بالكرات البيضاء للهجوم على الميكروبات ، حتى يعود الجسم الى حالة الاتزان ، وقد ترتفع درجة الحرارة ؛ وهذا الارتفاع من علامات مقاومة الجسم مقاومة تتجه به الى اعادة الاتزان اليه . وهذه الظواهر هى التى تعرف باعادة الاتزان «Homeostatis»

معنى ما تقدم أن لدينا الكائن الحى ككل ، وهذا الكائن الحى له تفاصيله التشريحية البدنية ، وله تفاصيله العقلية المختلفة ، من حاجات ، ودوافع ، ومقدرات . هذا الكائن الكلى يتعامل مع بيئة كلية لها تفاصيلها . وبين الكائن الحى وبيئته مجموعات من القوى ، أو العلاقات الديناميكية ، وهذه العلاقات وظيفية . وهذا النشاط الوظيفى يرمى الى احداث الاتزان بسد حاجات الكائن الحى ، وبالتوفيق بينه وبين البيئة .

وعلينا أن نذكر القارىء بأن بعض العلماء قد بالغ فى نظرته الكلية حتى انه يغفل التفاصيل اغفالا كليا . فهم يرون أن يهملوا العمليات التشريحية التى توقفنا على نواحى الحياة العقلية المختلفة ؛ من دوافع ، أو حاجات ، أو غرائز ، أو قدرات . ولكن اذا أخذنا الناحية البدنية نجد أن الجسم حقيقة يعمل ككل ؛ ومع ذلك له تفاصيله ، وهذه التفاصيل من جهاز تنفسى ، وجهاز هضمى ، وجهاز عصبى .. الخ تقوم بخدمة الكل . كذلك الحياة العقلية قد يكون لها تفاصيلها ، ولا يمنع الدخول فى هذه التفاصيل من توكيد أسبقية الكلية على الجزئية . ومن زعماء فكرة الكلية أصحاب مدرسة « الجشتالت » على اختلاف مذاهبهم .

الغرضية والآلية :

وقد ظهر فريق من علماء النفس سبق أن أشرنا اليهم ؛ وهم السلوكيون ، وتقوم دراستهم على ما يمكن ملاحظته أو تسجيله من حركات الكائن الحى ، وهم يؤكدون أن الحركة فى الكائن الحى نتيجة لمؤثر معين ، ووحدة السلوك فى نظرهم هى الفعل المنعكس «Reflex action» ، فهناك مؤثر كوخزة الدبوس لليد مثلا ، وهناك حركة جذب اليد بعيدا عن الدبوس ، وهذه الحركة تتطلب عصبا يستقبل المؤثر ، وعصبا يجذب الذراع ، فهذا نوع بسيط من السلوك يفسر على أساس عصبى مادى صرف ، وكل أنواع السلوك فى نظرهم تركيبات من أنواع بسيطة كالذى ذكرناه .

وقد قامت لمناهضة هذه المدرسة وغيرها — من المدارس التى لا تؤمن الا بالمذاهب المادية ؛ كمذهب الانتحاء «Tropism» — مدرسة المذهب الغرض ، وهى التى يتزعمها « مكدوجل . Mc. Dougall» ، وقد جعلت هذه المدرسة غايتها وضع الخصائص الأولية للسلوك العقلى ، وليست كل هذه الخصائص من ابتداع « مكدوجل » . ولكن بعضا منها كان قد سبقه اليها غيره ، ويرجع هذا الى عهد « أرسطو » والرئيس « ابن سينا » وغيرهما وحيث أن النظرية الغرضية بنقدها للنظريات السابقة لها قد عالجت فى نفس الوقت فكرة الوظيفية وفكرة الكلية فى حدود اطارها فاننا سنقدمها بشىء من التفصيل .

خصائص السلوك فى رأى النظرية الغرضية :

تقوم هذه النظرية — كما قلنا — على التفريق بين النظرة المادية الصرفة والنظرة غير المادية لسلوك الانسان ، وهناك حاجة ماسة الى هذا التفريق ، والسبب فى هذا أن التقدم العظيم الذى حدث فى علم « الفسيولوجيا » فى النبات والحيوان جعل الناس يميلون الى تفسير سلوك الحيوان والانسان على أساس نتائج هذه البحوث ، لهذا رأى « مكدوجل » ومن ينتمون الى مدرسته أن الخطوة الأولى هى توضيح الخصائص المميزة للسلوك العقلى أو الحيوى[1] ؛ وبعبارة أخرى : توضيح الخصائص المميزة بين الكائنات الحية وغير الحية .

وتتبين الخاصية الأولى فيما نفعله عادة اذا رأينا حيوانا ملقى على الأرض وأردنا أن نعرف أهو حى أم ميت ؛ فنحن عادة ندفعه برجلنا مثلا دفعة خفيفة ، فاذا كانت الحركة الناتجة عنه أقل مما نتوقعه من هذه الدفعة أو أكثر فاننا نظنه حيا ، وأما اذا كانت الحركة مساوية تماما لما نتوقعه فاننا نظنه ميتا[2]

---

(١) ليست كلمة عقلى هنا مرادفة لكلمة حيوى ، ولكن يقصد بالاثنين السلوك الصادر عن أى كائن حى يشعر .

(٢) قال « ابن سينا » فى الفصل الأول من هدية الرئيس للأمير :
« ان الأجسام لا توصف بالحركة لأنها أجسام ؛ بل لعلل زائدة على جسميتها منها تصدر حركاتها صدور الأثر عن المؤثر » ، وقال : « ان الأجسام المتحركة بحركات زائدة على الحركات الطبيعية — كالهابطة الثقيلة والصاعدة الخفيفة — لها علل محركة نفسية نسميها نفوسا ، أو قوى نفسانية » .

فالانسان والحيوان كل منهما قادر على أن يحرك نفسه حركة ذاتية تلقائية ، وأما غيرهما من الكائنات فلا يتحرك الا بعوامل خارجة عنه ، فلأجل أن يتحرك هذا الكتاب لا بد أن أؤثر فيه بمؤثرات خارجية ؛ كأن أدفعه بيدى ، أو أقذفه مثلا . ولكن الحيوان قد يقوم من تلقاء نفسه للمشى ، أو الجرى أو تناول الطعام . ويقول السلوكيون : ان الحيوان كذلك لا يتحرك الا بمؤثر خارجى ؛ فالكلب لا يحرك ذنبه لرؤية سيده — فى نظرهم — من تلقاء نفسه ؛ وانما يحركه بفعل « مؤثر خارجى » هو رؤية السيد . كذلك الكلب الذى يصرخ من الجوع والألم لا يفعل ذلك من تلقاء نفسه ؛ وانما بفعل « مؤثر خارجى » ، وهو تأثره باحساسات الجوع والألم ، هذه هى آراء السلوكيين فى هذه الخاصية .

ومع هذا يسهل الرد عليهم بذكر الخاصية الثانية ، وهى أن السلوك الظاهرى للكائن الحى لا يتوقف استمراره على المؤثر ؛ فاذا وقع جسم مادى تحت مؤثر ما ، فانه يظل يتحرك ما دام المؤثر يعمل . فاذا دفعت الكرسى بيدى فانه يتحرك ما دامت عملية الدفع أو أثرها مستمرا ؛ ولكن الكلب قد يهز ذيله لرؤية سيده وقد لا يهزه ، وقد يهز ذنبه لحدث آخر غير رؤية سيده ، وقد يستمر هزه لذيله بعد اختفاء سيده عنه ؛ فليست لدى الحيوان حركة مؤكدة يمكن التنبؤ بها بالنسبة لمؤثر معين . وأما فى المادة فيمكن أن نحسب بالدقة الحركة الحادثة اذا عرفنا الطبيعة المادية للمتأثر ، وعرفنا مجموع القوى المؤثرة فيه .

أما الخاصية الثالثة فهى أن الكائنات الحية تغير من سلوكها . فاذا كان أمامى طفل ورأى فى يدى لعبة وأراد أن يأخذها ، فانه قد يمد يده لأخذها ، فاذا فشل فانه يطلبها بلسانه ، فاذا فشل مرة ثانية فقد يبكى ، فاذا لم ينلها بعد ذلك كله فقد يرتمى على الأرض ويصرخ وهكذا نجد أن الطفل يغير من سلوكه . وكذلك اذا وضعت عائقا فى سبيل نملة تسير فى اتجاه معين فانها تغير طريقها ، ثم تلحق ببقية السرب الذى كانت تسير معه . أما المادة فانها لا تغير اتجاهاتها من تلقاء نفسها ؛ فاذا ألقيت قطعة حجر الى أعلى فى اتجاه مائل ، فانها ترسم قوسا معينا يمكن حسابه بمنتهى الدقة —

ويسمى فى العلوم الرياضية بالقطع المكافىء — ولا ينتظر بحال من الأحوال أن تغير قطعة الحجر اتجاهها فى منتصف الطريق الا اذا أثر فيها مؤثر خارجى آخر .

كذلك الأفعال المنعكسة البحتة لا تتغير ؛ فاذا ازداد الضوء الواقع على حدقة العين فانها تنكمش بمقدار معين لا يتغير . واذا ضربت ما تحت الركبة بمطرقة فان الرجل تتحرك الى أعلى ، واذا أمررت جسما على أسفل القدم فان أصابع الرجل تتحرك .

والخاصية الرابعة أن سلوك الكائن الحى يتناوله التحسن ، وبعبارة أخرى : نجد الكائنات الحية قادرة على التعلم والاستفادة من المحاولات والتجارب السابقه ، أما التحسن فى المادة فانه معدوم ، وقد يقال : انه اذا كان لدى قفل جديد فقد يتعذر فتحه بمفتاحه الجديد ، فاذا تكرر استعمال المفتاح مع قفله فقد تصبح عملية الفتح أسهل وأسرع من ذى قبل ، ولكن اذا فحصنا أسنان المفتاح ، وفحصنا داخل القفل وجدنا أن أجزاء منهما قد تآكلت ، وبذلك نتجت السهولة والسرعة فى الاستعمال عن طريق واحد ؛ هو تكرار هذا الاستعمال . وليس لدينا مثل هذه الأدلة عن التعلم عند الانسان والحيوان ؛ فالانسان الذى يكتب يكسب سرعة وسهولة ودقة فى الكتابة عن طريق المران ؛ وهكذا نجد التحسن فى القراءة ، والكتابة ، والتفكير ، والمشى والجرى . وليس عنصر التكرار الآلى الذى أشرنا اليه فى مثال القفل ومفتاحه هو العامل الوحيد المسبب لهذا التحسن ، فهناك عوامل أخرى ؛ كالحوافز ، والغايات ، وغير ذلك ؛ مما يجعل التكرار وحده عاملا غير بارز الأهمية اذا قيس بالعوامل الأخرى .

الخاصية الخامسة هى أن سلوك الكائن الحى له غرض يرمى اليه ؛ فالحيوان يخرج من مكمنه ، ويمشى المسافات الطويلة حتى يصل الى هدفه وهو الحصول على فريسته . ويمكننا عادة عن طريق الملاحظة أن نتحقق مما اذا كانت الحركة تتجه أو لا تتجه نحو هدف معين ؛ فاذا لاحظنا قاربين فى البحر أحدهما يسيره شخص ، والآخر لا يسيره أحد ففى امكاننا أن نستنتج — بالرغم من عدم رؤيتنا للقاربين بوضوح — أيهما به شخص يسيره وأيهما ليس به أحد ، ونحن نبنى هذا الاستنتاج على ظاهرة واحدة ،

وهى أن أحد القاربين تتخبطه الأمواج والرياح ، وليس له خطة معينة فى سيره ، وأما الآخر فانه يسير غالبا وفق خطة معينة يرمى بها الى تحقيق غرض معين . والفارق الأساسى هنا هو فارق الغرض .

ولعل وجود الغرض فى سلوك الكائنات الحية هو المميز الأساسى وعلى ضوئه يمكن تفسير كل المميزات الأخرى . فوجود الغرض عند الحيوان هو الذى يعطى سلوكه صفة التلقائية ؛ فالكلب يقوم من مكانه ، ويمشى ليصل الى المطبخ حتى يصيب طعاما يأكله ، فاذا اعترضت سبيله فانه يغير خط سيره حتى يحقق نفس الغرض . كذلك القدرة على التعلم تنتج عنها سهولة فى تحقيق الأغراض على ضوء الخبرة السابقة . وكذلك استمرار السلوك بالرغم من اختفاء المؤثرات الحسية هو فى أساسه استمرار لتحقيق الغرض ، فكأن التلقائية ، والاستمرار ، والتغير ، والتحسن كلها صفات تابعة للصفة الأساسية وهى صفة الغرضية .

والخاصية السادسة كذلك نتيجة للغرضية، ومضمونها أن تحقيق الغرض الذى يرمى اليه الكائن كاف لتوقف السلوك ؛ فاذا كان أمامى كلب جائع ، ورأى فى يدى قطعة لحم ، فانه يقوم من مكانه ، ويتقدم نحوى ، وينظر الى ، وقد يخرج أصواتا مختلفة . فاذا ضايقته بأن حجزت عنه قطعة اللحم ، فانه يستمر فى محاولة الحصول عليها ، ويستعمل لذلك طرقا أخرى ، كالنباح ، أو الهجوم . فاذا أعطيته قطعة اللحم أوقف كل هذه المحاولات ، وبدأ مجموعة أخرى من الحركات ؛ كالتقطيع ، والمضغ ، والبلع ، وما الى ذلك .

والخاصية السابعة هى خاصية التكيف الكلى — التى سبق أن تحدثنا عنها — ، وبمقتضاها نلاحظ أن تحقيق الغرض لا يتطلب من الكائن الحى تحريك جزء صغير محدود من جسمه فحسب ، وانما يتطلب تكيفا كليا عاما ، فالكلب الذى يأكل قطعة اللحم لا يظل نائما ويمد فمه لأخذها ، وانما يقدم على عمله هذا بكل جسمه . كذلك النسر لا يفترس بمنقاره فقط ، وانما يستعمل منقاره ومخالبه وعضلاته ، وكل ما يمكن استعماله من كل جسمه لتحقيق غرضه . ويلاحظ بطبيعة الحال أن مقدار التكيف الكلى يختلف باختلاف أهمية الغرض وحيويته ، فقد أقرأ صحيفة يومية وأنا مستلق

فى سريرى ، ولكن اذا أردت أن أدرس كتابا لأؤدى فى مادته امتحانا يتوقف على النجاح فيه كسبى لعيشى ؛ فانى أجلس جلسة يقظة ، وقد أستعين على تنشيط نفسى بكل الوسائل المعروفة .

وكلما ازدادت حيوية الغرض ، وازدادت الصعوبة فى الحصول عليه دون الشعور باستحالة التحقيق ازدادت الحاجة الى التكيف الكلى اللازم لتحقيق الغرض . والتهيؤ الكلى — كما نعلم — ليس ضروريا فى الأفعال المنعكسة التى يمكن أحيانا أن تحدث والمرء فى نوم عميق .

الأغراض وأنواعها :

يقال : ان كل ما يحدث فى هذا العالم يحقق غاية معينة ؛ فطلوع الشمس وغروبها قد يحققان غايات مرسومة . ولكن أمثال هذه الغايات لا يوجد ما يقابلها عند هذه الكائنات ، فلا يمكن أن أقول : ان الشمس « تريد » أن تفعل كذا ، مع أنه يمكننى أن أقول : ان الحمامة « تريد » أن تبنى عشها أو « تريد » أن تطعم صغارها ، وعلى هذا سنقصر كلمة « غرض » على ما يقابل (شيئا) فى داخل الكائن الحى نسميه (نزعة) أو (دافعا) أو (رغبة).

من كل هذا نرى أن لدينا دافعا يدفع الكائن الحى للقيام بسلوك يرمى للوصول الى هدف ، وهذا السلوك — الذى هو وساطة بين الدافع والهدف — يتصف بما أشرنا اليه من غرضية وتلقائية وتغير وتحسن . وما الى ذلك . ونقصد بالسلوك كل أنواع النشاط العقلى سواء أكانت فيه حركة ظاهرة ؛ كالرسم ، والكتابة ، والحل والتركيب ، أم لم تكن فيه حركة ظاهرة واضحة ؛ كالتدبير ، والتفكير ، والتخيل .

والأغراض التى يندفع الكائن الحى الى تحقيقها يختلف بعضها عن بعض من ثلاثة أوجه وهى : الحيوية ، والوضوح ، والقرب .

ونقصد بالحيوية أن يكون الغرض ماسا بناحية حيوية هامة بالنسبة لحياة الكائن الحى ؛ فالوصول الى الطعام فى حالة الجوع غرض حيوى على جانب كبير من الأهمية يستثير فى الكائن الحى أنواعا من النشاط تتغير وتتعدل الى أن يتحقق الغرض . فاذا خرج شخص من مكان ما ليأكل لأنه جائع تجده يتحرك بحزم ونشاط — الا اذا كان الجوع قد أعياه — وفى

اتجاه معين يعلم أنه سيصيب فيه طعاما ، فاذا وجد أن جيبه خال من النقود أعمل فكره ليتذكر قريبا أو صديقا يذهب اليه ليعيره النقود ، أو فكر فى حيلة أخرى . وهكذا تجد أن التذكر ، والتفكير ، والحركة ، والنشاط كلها أنواع من السلوك يدفع اليها دافع الجوع بقصد الحصول على الطعام .

وقد يكون لدى الانسان أغراض على درجة أقل فى حيويتها وأهميتها من هذه . واذا لم يكن لدى الانسان غرض حيوى هام تجده على شىء من الخمول ، فالواحد منا ان كان لا يريد أن يقرأ ، أو يتكلم ، أو يأكل ، أو يقابل الناس ، أو يفكر ، فانه فى العادة ينام . وبعبارة أخرى : اذا لم يكن للفرد غرض يعمل له فانه لا يعمل شيئا ، وكلما زادت أهمية الغرض وحيويته زاد نشاطه ، فالصلة بين حيوية الغرض ومبلغ النشاط من حيث الكم تبدو كما لو كانت صلة مطردة .

ولا يتطلب وجود الغرض أو عظم أهميته أن يكون دائما واضحا فى ذهن الكائن الحى ، والغرض لا يكون واضحا الا فى حالات قليلة ؛ فالطالب الذى يعمل لينجح فى امتحان يترتب عليه مستقبله يعمل غالبا متطلعا الى تحقيق غرض واضح فى ذهنه . ولكن هب أنى وجدت نفسى فجأة أمام سيارة مسرعة نحوى ، فقفزت من طريقها ، وتحققت نجاتى ؛ فالغرض هنا هو النجاة ، أو المحافظة على الحياة . ولكن الفرد منا يقفز عادة قبل أن يفكر فى النجاة ، ثم فى القفز لتحقيق هذه النجاة ؛ أى أن القفز (السلوك) يحدث قبل ادراك الخطر الناشىء من الموقف ادراكا واضحا ؛ فالسلوك هنا يحقق غرضا ليس واضحا فى اللحظة التى يحدث فيها . كذلك الحمامة التى تجمع العشب لتبنى عشها ؛ انما تفعل ذلك لتضع بيضها فى مأمن من الأعداء . ثم ترقد على البيض حتى يستمر دافئا الى أن يفرخ وهكذا . فالسلوك هنا يرمى الى تحقيق غرض حيوى ، معين ، بعيد ؛ وهو استمرار النوع . ولكن الحمامة — بغير شك — لا تدرك منه شيئا ، ولكننا نعتقد أن الحمامة تشعر فى لحظة معينة بأنها مدفوعة من الداخل لجمع القش ، ثم تصير مدفوعة لوضع البيض ، وهكذا ؛ أى أن هناك أغراضا جزئية حيوية على درجة كبيرة من الغموض ، وبتحقق هذه الأغراض الجزئية تتحقق الغاية الكبرى وهى استمرار النوع ، ولا وجود لفكرة الغاية الكبرى فى « ذهن » الحمامة .

كذلك تختلف الأغراض من حيث قربها وبعدها ؛ ففرق بين أن أعمل لغرض بعيد يستلزم سلسلة من الخطوات اذا تحققت فان الغرض نفسه يتحقق ، وأن أعمل لغرض قريب . فاذا أهانك شخص فقد تضربه فى الحال وبذلك تحقق غرضا قريبا ، وقد تشكوه لأولى الأمر ليفصلوا بينك وبينه . والسلوك فى الحالة الأولى سريع قصير يحقق غرضا قريبا ، وأما فى الحالة الثانية فانه بطىء يحتاج الى عدد من الخطوات لتحقيق غرض بعيد ؛ ولهذا يحتاج الى وضع خطة . وفى مثال آخر نجد أن استذكار التلاميذ لحل مشكلة راهنة يحقق غرضا قريبا ، وأما الاستذكار للنجاح فى الامتحان فانه يحقق غرضا بعيدا ، بينما الاستذكار للحصول على وظيفة بعد سنوات يحقق غرضا أكثر بعدا من السابقين ، والشخص الذى يمكنه أن يضع لنفسه أغراضا بعيدة ، ثم يدبر الخطوات اللازمة لتحقيقها ، ويقوم بتنفيذها يعتبر على جانب من الرقى العقلى ، ويمكن أن يقاس الرقى العقلى بمبلغ مقدرة الشخص على النجاح فى وضع سلاسل الخطوات لتنفيذ أغراض بعيدة يضعها بنفسه .

ومن السهل أن نلاحظ بعض الفروق بين الصغار والكبار فى هذا الصدد ، ولعل أهم الفروق هى وضوح الغرض فى ذهن الانسان البالغ ، ويجب أن نذكر أن وضوح الغرض أمر ، وحيويته أمر آخر يختلف عنه . ويمكننا عادة أن نلاحظ انتقال الطفل بالتدرج من السلوك الغامض الأغراض الى السلوك الواضح الأغراض ؛ فالطفل يصرخ اذا جاع ، ويسكت اذا قدمت له الأم ثديها ؛ بعد ذلك يمكن الطفل أن يتحدث ، ويعبر بما يريد ، ويمكنه أن يلجأ الى الحديث مكان الصراخ لتحقيق رغباته . وعندما يتقدم الطفل فى العمر نجده يلعب ، ويتحرك ، ويجرى هنا وهناك ، وقد يرمى فى ذلك عمدا الى تقليد سيارة أو فارس ، أو قد يرمى الى مجرد تحريك يديه ورجليه ، ويجد لذته فى ذلك . وعلى العموم فان الطفل فى كل هذا يحقق أغراضا لا يكون قادرا على التعبير عنها . والقدرة على التعبير — ولو أنها نتيجة من نتائج النمو الطبيعى — يكون قصورها دليلا على عدم

وضوح الغرض فى الذهن ، ولكن عندما يكبر الفرد نجده مدركا فى أكثر الأوقات ما يرمى اليه قادرا على وصفه ، والتعبير عنه ، واذا علمنا أن اللغة وسيلة يستغلها الانسان للاستعانة بالغير فى تحقيق أغراضه أمكننا أن نتصور أن نمو اللغة عند الأطفال يتمشى الى حد كبير مع وجود الأغراض ووضوحها فاللغة والغرض الواضح يغذى كل منهما الآخر .

ونلاحظ كذلك فى الفرق بين الصغار والكبار أن الفرد الكبير المكتمل النمو قادر على محاولة تحقيق أغراض بعيدة ، فطالب الجامعة مثلا يمكنه أن يعمل لدرجة سينالها بعد أربع سنوات ، بخلاف الطفل الصغير فلا يمكنه أن يعمل الا لأغراض تختلف فى قربها وبعدها اختلافا يناسب مستوى نموه . وسبق أن أشرنا الى أن درجة بعد الأغراض التى نرمى اليها دليل فى العادة على مبلغ نمونا ومستوى شخصيتنا . وكلما كان الغرض بعيدا كان السلوك حاويا لخطوات مختلفة متعددة ؛ فالطفل الذى يرمى الى أخذ لعبة منك يحاول أن يفعل ذلك بطريقة بسيطة لا تختلف كثيرا من طفل الى آخر ، وأما الذى يرمى الى تحقيق غرض بعيد — كنيل درجة علمية ليحقق بها أغراضا أخرى — فانه يتبع لذلك عددا من الخطوات يختلف بعضها عن بعض ، وتختلف من شخص لآخر . وتتحسن حتى تضمن تحقيق الغرض على أحسن وجه ممكن .

النظريتان الغرضية والوظيفية :

سبق أن قلنا : ان السلوك هو الوساطة بين الدوافع والأغراض ، فالسلوك نشاط يقوم به الكائن الحى بفعل الدوافع الداخلية ليحقق أغراضا تشبع هذه الدوافع ، وبعبارة أخرى : السلوك هو الوساطة بين الكائن الحى وبيئته ، وبلغة المدرسة الوظيفية : السلوك هو التكيف الحادث بين الكائن الحى وبيئته . من هذا نرى أنه لا توجد فوارق جوهرية بين النظرية الغرضية والنظرية الوظيفية ؛ فالنظرية الغرضية فى جوهرها وظيفية ؛ اذ أن السلوك يحقق وظائف هامة بالنسبة للكائن الحى ، والنظرية الوظيفية غرضية فى جوهرها ؛ فتحقيق التكيف بين الكائن والبيئة هو تحقيق الأغراض الحيوية بالنسبة للكائن الحى .

غير أننا نلاحظ أن المدرسة الوظيفية الخالصة تؤكد فكرة التكيف ، وأما المدرسة الغرضية الخالصة فانها تؤكد فكرة الدوافع . ولا تنكر المدرسة الوظيفية فكرة الدوافع ، كما أن المدرسة الغرضية لا تنكر فكرة التكيف .

واذا تذكرنا أن « مكدوجل » عميد المدرسة الغرضية ، و « انجل » و « ديوى » و « كلاباريد » زعماء المدرسة الوظيفية قد تأثروا جميعا بـ « وليم جيمس » الذى تأثر بدوره برأى « داروين » فى التكيف بين الحيوان والبيئة أمكننا أن نفهم السر فى التشابه العظيم بين المدرستين .

الغرضية والوظيفية والكلية فى التربية :

اذا اقتنعنا بما قدمناه كأساس لعلم النفس الحديث كان أساسا صالحا لما يسمى بالتربية الحديثة ؛ والا بحثنا عن أساس آخر يكون أصلح منه فى ناحيتى : التفسير ، والتطبيق . ونبدأ بعرض ما يجرى فى المدارس المألوفة ؛ لنعرف موقف علم النفس منها .

تقوم المدرسة على ايصال أنواع المعرفة ، وأنواع المهارة الى أذهان التلاميذ . وحيث ان هذه المعلومات والمهارات من اصطناع الكبار ، فاننا نجدها غريبة عن عقول التلاميذ لا تمت لدوافعهم ، ونزعاتهم ، وميولهم بصلة . وحيث ان هـذه المعلومات قد فرضت فى شكل مناهج فالمدرسة مضطرة لبذل كل جهد ممكن حتى تصـل بهذه المعلومات الى الأذهان . فنجد المدرس يشرح ، ويبسط ، ويستعين بأساليب التشويق الى المـادة الجافة ، ويلجأ الى وسائل لايضاح المادة الغامضة المغلقة ، ويترتب على كل هذا حفظ المادة التعليمية حفظا يكفل حسن استرجاعها يوم الامتحان ، وأحيانا يتم استرجاعها دون أن تهضم ، واذا لم يتمكن التلميذ من استيعاب هذه المادة ظهرت له فى السوق شتى المختصرات والمؤلفات ، فهذا اسمه « المختصر الوافى » وذاك اسمه « المنجد » الى غير ذلك من الأسماء التى توحى بأن عملية التعليم عملية شاقة مؤلمة تحتاج الى « منجد » و « مغيث » و « مختصر واف » .

ويرى بعض الناس أن عملية التعليم يجب أن تكون شاقة مؤلمة ؛ لأن

الحياة نفسها شاقة ومؤلمة ، فالتعليم القائم على المشقة والتألم وبذل الجهد هو الاعداد الحقيقى للحيـاة . ونجد فى هذا النوع من التعليم أساليب خاصة تتبع لحفظ النظام ؛ ك « الطوابير » ، والأجـراس ، والأدراج ، والسكون ، والتربع ، والخضوع ، والاكتفاء بارهاف الأذن أو الشخوص بالعين ، وأساليب العقاب والثواب ، وما الى ذلك .

هذه صورة من المدرسة المألوفة ، ولكنا — بحسب الأساس الذى وضعناه — نجد أن الطفل كائن حى فعال دائم الحركة دائب النشاط ، ويلاحظ أن الفاعلية أو النشاط نتيجة طبيعية للحياة . وقد أشار الى ذلك « بوفيه » [1] بقوله : « ان الحياة لا يمكن تعريفها اذا أهملنا قدرة الكائن الحى على تلبية دواعى البيئة ، والحياة تنطوى على التلبية أو رد الفعل — أى على النشاط والفاعلية — واذا كان الطفل كائنا حيـا فهو بالضرورة فاعل نشط » .

ولقد سبق أن برهنا على أن سلوك الكائنات الحية خلفه دافع وأمامه غرض ، وأنه لتحقيق الغرض يلزم التفاعل مع البيئة تفاعلا نشطا ، وهذا التفاعل تنتج عنه خبرة تفيد فى المواقف التالية .

ولا يتيسر فى بعض الأحيان تحقيق الأغراض بالأساليب المألوفة ، فيتحتم علينا أن تدبر ، ونفكر ، وتتذكر ، ونوازن ، ونحكم . واذا أراد الفرد أن يحصل على طعام لجأ الى ما اعتاده من أساليب ، فاذا خابت هذه الأساليب فان عليه أن يعمل فكره فى غيرها حتى يحصل على ما يسد رمقه . على أن الأساليب التى يتبعها الفرد تفيده عادة فيما يجد من المواقف . وقد قام أحد علماء النفس بتجربة ؛ اذ وضع « شمبانزى » جائعا فى قفص ، ووضع له فى خارج القفص موزة لا يمكنه أخذها بيده لبعدها عنه ، ووضع بين الموزة والقفص عصا صغيرة ، فدفع الجوع « الشمبانزى » الى أن يقوم بعدد من الحركات ليحصل على المـوزة ، وفى أثناء قيامه بحركاته أخـذ العصا ، واستعملها كأداة لجذب الموزة اليه . الصلة بين الدافع والسلوك

(١) بوفيه : التربية الحديثة ص ٣ : من مطبوعات معهد التربية .

والغرض هنا واضحة ، كما أن عملية التكيف بين الكائن الحى وبيئته — بما فيها من عصا وموز — واضحة أيضا .

وفى تجربة أخرى وضعت بين القفص والموزة عصوان : أولاهما صغيرة ، والثانية أطول منها قليلا ، فقام «الشمبانزى» بأخذ العصا الصغيرة ، وجذب بها العصا الكبيرة ، ثم استعمل العصا الكبرى لجذب الموزة .

وفى التجربة الثالثة وضعت ثلاث عصى : الصغيرة أولا ، ثم الوسطى ، ثم الكبرى ، فأخذ الشمبانزى العصا الأولى وجذب بها الثانية ، ثم استعمل الثانية لجذب الثالثة ، واستعمل الثالثة لجذب الموزة ، وهكذا استمر القائم بالتجربة الى أن وصل عدد العصى الى ما يقرب من خمس عشرة .

هذه تجربة فى التعلم تبرهن على أن الشمبانزى يكسب فى كل مرة فى أثناء سلوكه خبرة تفيده فى المواقف التالية . ويمكننى تلخيص هذا فى أنه « خبرة جاءت عن طريق الخبرة ، وأدت الى زيادة كسب الخبرة » . والتعلم بهذه الصورة يصير نموا فى المقدرات والمهارات . ويلاحظ أنه لولا وجود مشكلة — هى الشعور بالجوع مع وجود الموز ، وصعوبة الحصول عليه — لما حدث النشاط بالصورة الوظيفية التى بيناها . وقد تم التعلم بالصورة المنتجة الفعالة ؛ لأنه قام على أساس الغرض أو النشاط الوظيفى .

واذا انتقلنا الى تعلم الأطفال نجد أنهم يتعلمون المشى ، والكلام فى أول الحياة بهذه الطريقة ؛ وهى طريقة الخبرة الذاتية أو النشاط الذاتى . ولكننا اذا انتقلنا الى المدرسة المألوفة نجد أن الغرض من التربية هو ايصال أنواع من المعرفة والمهارات وصلنا اليها ونحن بالغون مكتملو النمو . هذا مع العلم بأننا سعينا فى الوصول أول الأمر الى كل صنوف المعرفة الأساسية سدا لحاجة عملية ملحة ؛ فما قام قدماء المصريين مثلا باختراع الطريقة الهندسية لرسم الزاوية القائمة الا ليبنوا الهرم . فنحن نقدم لأطفالنا صنوف المعرفة كغاية فى ذاتها ، مع أننا وصلنا اليها كوسيلة لغاية أخرى ، ونحن نهمل فى مدارسنا فكرة الصلة بين ما يدرس واشباع الحاجات النفسية ، ونهمل فكرة صلاحيتها لعقول الناشئين ، ونكتشف فى أثناء التدريس أنها

مادة غير ملائمة ، فنلجأ الى وسائل الايضاح ، والتبسيط ، وأساليب التشويق والتزويق ، ونلجأ كذلك الى تطبيق خطوات « هربارت » التى لا تخرج فى جوهرها عن كونها وسيلة من وسائل حفظ المعلومات .

وحيث ان المادة التى يأتى بها المعلم من الماضى قليلة الصلة بالتلميذ ، فان الطريقة الناجحة هى أن نجعل التلميذ سلبيا يكتفى بالرؤية والاستماع — فكانت الطريقة الغالبة فى التدريس هى طريقة الكلام و « الطباشير » — ولكن جعل التلميذ يتخذ موقفا سلبيا أمر فى غاية الصعوبة ؛ لأنه يتنافى مع طبيعته الحية الفاعلة النشطة ؛ فالطفل له حاجاته ونزعاته ومحركاته ، وله فى الخارج مثيراته ومغرياته . وعلى ذلك كانت مهمة المعلم فى المدرسة المألوفة مقتصرة على ايجاد جو من الخضوع والسكون ، والنظام ، والطاعة ، والقابلية . وكانت الحركة والتجريب ، والكلام ، والتفكير ، والفاعلية ، والمعارضة والمقاومة أمورا غير مرغوب فيها وهذا نظام استبدادى كفيل بأن يخرج لنا طغاة ، أو عبيدا .

يضاف الى ما تقدم أن ما يعلم فى المدرسة المألوفة منهج ثابت مقدس ، مأخوذ من الماضى . ويظهر أنه نظر اليه على أنه ثابت الى الأبد ، رغم أن العالم متغير . ولم يكن المجتمع فى أى وقت مضى أسرع تغيرا منه فى الوقت الحاضر . وبدهى أنه لا يجوز استعمال مواد دراسية ثابتة وأساليب تدريس ثابتة مع أطفال يعيشون فى مجتمع متغير .

ويمكننا أن نلخص موازنة بين المدرسة المألوفة والمدرسة التى تقوم على أساس النظريات الغرضية والوظيفية والكلية كما يلى :

١ — تقوم المدرسة المألوفة على — والمدرسة الحديثة على الفاعلية .
القابلية .

٢ — تقوم المدرسة المألوفة على — والمدرسة الحديثة على الخبرة
المناهج . الشخصية .

٣ — تهتم بالمدرس والكتب . — تهتم بالتلميذ .

٤ — النمو من الخارج . — النمو من الداخل .

٥ — مقاومة الميول . — مراعاة الميول .
٦ — الاستماع والنظر . — العمل والتجريب والبحث .
٧ — التذكر والتمرن لذاته . — التفكير وكسب المهارات .
٨ — النظام والادارة . — الحرية والضبط الذاتى .
٩ — الاعداد لمستقبل بعيد . — مراعاة الحاجات الحاضرة .
١٠ — أغراض ثابتة . — الاعداد لعالم متغير .
١١ — الغرض غرض المعلم . — الغرض غرض التلميذ .

وقد أقمنا هذه الموازنة دون أن تتناول المدرسة الحديثة بالشرح المفصل، ولا يجوز أن يتطرق الى ذهن القارىء أننا نرمى الى اثبات أن جميع الخبرات تعلمية ؛ فهناك كثير من الخبرات ؛ كمص الأصابع ، والحفظ بغير فهم ، وغيرهما مما لا فائدة منه ؛ لأنها تؤدى الى الركود وعدم النمو . فيشترط فى الخبرة أن تؤدى الى النمو ، وبعبارة أخرى : أن تؤدى الى زيادة كسب الخبرة . ولكى يتم هذا لوحظ أنها لابد أن تأتى عن طريق الخبرة والممارسة الشخصية . ولا يجوز أن يتطرق الى الذهن أننا نريد أن نشبع ميول الأطفال بصورة مطلقة لا حدود لها ، فوظيفة المعلم والمدرسة هى تنظيم نشاط التلاميذ ، وتوجيهه توجيها تعليميا يكون من هذه الخبرة وحدة ، ويحولها الى قوة فعالة .

وهذا يتطلب فهم الأطفال ، وفهم نزعاتهم وميولهم ، ويتطلب فهم البيئة فهما جيدا ؛ بحيث نعرف ما يستثير هذه الميول وما لا يستثيرها ، ونعرف كذلك ما يمكن أن يثيرها بصورة يمكن استغلالها استغلالا تعليميا مفيدا . وعلى المدرس بعد ذلك أن يضع عناصر البيئة فى طريق التلاميذ ، أو يهيىء لهم البيئة المناسبة ، ويعودهم الاتصال بها لفحصها ، وملاحظتها ، وتحليلها ، وفهمها ، واخضاعها لحاجاتهم . وفى هذا نستفيد من اتباع الطرق العلمية الصحيحة القائمة على الفحص ، والملاحظة ، والتجريب ، والجمع والتصنيف والاستنتاج . وفى هذا كله نستفيد من الماضى فى الحاضر ، فنتمكن من مواجهة المستقبل . ومن هذا نرى أن التراث العلمى لا قيمة له فى ذاته ؛

وانما قيمته بمقدار ما يمكننا الاستفادة منه فى عملية النمو اللازمة لهذا العالم المتغير ، وبذلك تتحول قيمة التراث العلمى الى القيمة الوظيفية .

ولعل ما قيل عن التربية العقلية يمكن أن يقال عن التربية الخلقية والاجتماعية التى يجب أن يأتى أغلبها عن طريق الايمان والاقتناع ، ولا ايمان بغير ممارسة أو خبرة ، والخبرة فى هذه الحالات يمكن أن تأتى عن طريق التفاعل الاجتماعى فى المدرسة وما فيه من أخذ وعطاء ، وقوة ومقاومة ، وعدل وظلم ، وعن طريق هذه الخبرة يمكننا أن نساعد التلميذ على فهم فكرتى الخطأ والصواب ، والخير والشر ، وبذلك نقضى الى حد كبير على وسائل الوعظ والارشاد والتلقين ، وفرض المبادىء الخلقية من الخارج ، ونحل محلها وسائل التفاعل الاجتماعى ، واستنباط أغلب أساليب التعامل الانسانى الصحيح من التعامل الانسانى الفعلى ، على أن المبادىء الخلقية التقليدية الموجودة لا تفقد قيمتها ؛ وانما نلجأ اليها بالمقدار الذى نحتاجه للاستنارة ، والموازنة فى أثناء تأمل نتائج الخبرة الواقعية .

تطبيقات تعليمية :

واضح أن الطفل يعمل بشغف واهتمام اذا كان أمامه غرض يهمه ويرمى الى تحقيقه ، وكثير من الأطفال لا ينتبهون الى ما يلقى عليهم ؛ لأنهم لا يدركون الغرض منه ، ولأنه لا يمت لدوافعهم ونزعاتهم بأى صلة . ويرى كثير من المربين فى الوقت الحاضر عدم البدء بتعليم الطفل القراءة والكتابة ؛ الا متى شعرنا أنه شعر حقيقة بالحاجة اليها ، وذلك لا يكون فى نظر جمهرة المربين قبل سن السابعة عند الطفل المتوسط الذكاء ، ويمكن أن يهيأ الجو الذى يشعر فيه الطفل بالحاجة الى القراءة والكتابة ، ودلت التجربة على أن تعليم الأطفال القراءة والكتابة بادئين بالجمل والكلمات ، خير من تعليمهما لهم بادئين بالحروف والأصوات [1] ، ومن أسباب هذا

(١) وهناك أسباب أخرى لتفضيل هذه الطريقة المسماة بـ « الطريقة الجميلة أو الكلية » على الطريقة الأخرى المسماة بالطريقة الصوتية أو الأبجدية. وقد ثبت نجاح الطريقة الأولى فى تجارب أجراها فى العراق الدكتور « متى عقراوى » ، وفى تجارب قام باجرائها فى مصر الأستاذ « محمد سعيد قدرى » والآنسة « زينب حسين » و «المؤلف» بروضة مدرسة الأورمان الابتدائية للبنات بالجيزة . راجع كتاب اللغة والفكر للمؤلف وآخرين .

التفضيل ، أن الجمل والكلمات يمكن — اذا حسن اختيارها — أن تحقق أغراضا قريبة تهم الطفل ، وأما الحروف والأصوات فلا يتوافر فيها هذا الشرط ؛ اذ ليس من المشوق اطلاقا أن يتعلم الطفل الأصوات أو الحروف الأبجدية — خالية من كل معنى عنده — حتى يمكنه بعد شهر أو شهرين أن يكون منها مقاطع تكون غالبا عديمة المعنى بالنسبة اليه ، ثم بعد مدة أخرى يكون منها كلمات لا علاقة لها بحاجاته اليومية ، ويمكن أن يقال : ان الفرق الأساسى بين نزعتى التربية القديمة والتربية الحديثة — فى تعليم القراءة والكتابة — هو أنه فى التربية القديمة يكون الغرض قائما فى نفس المربى لا فى نفس الطفل ، وأما فى التربية الحديثة فالغرض كائن فى نفس التلميذ ، واضح بالنسبة اليه ، ويهمه تحقيقه .

ومن أهم طرق التربية الحديثة التى تهتم بوجود غرض أساسى فى نفس الطفل يوجهه فى أثناء عملية التعليم طريقة المشروعات ؛ وهى ترمى الى أن يقوم التلاميذ بحل مشكلة حيوية معينة يهمهم حلها ، وفى أثناء قيامهم بذلك يمكن أن يتعلموا علوما مختلفة ، فكأن العلوم المختلفة — أو المعرفة على العموم — صارت وسيلة لا غاية ، فاذا احتاج التلاميذ أن ينشئوا بالمدرسة شركة تعاونية « كانتين » كى يتمكنوا من ابتياع ما يحتاجون اليه فى أثناء اليوم الدراسى ، مع ضمان جودته ونظافته واعتدال ثمنه ، ودون تضييع للوقت ، كان انشاء هذه الشركة هو الغرض الذى يرمون اليه ، ويحقق انشاؤه غرض الأكل مع المحافظة على الصحة ، وهى أغراض حيوية هامة ، وكان تشييدها وتنظيمها وتنسيقها ، من الخطوات العملية التى تنفذ لتحقيق هذا الغرض ، ويتطلب كل هذا خبرة فى الأشغال اليدوية والرسم ، فاذا أرادوا طلاء جدرانها ، أو تغطيتها بالورق اضطروا الى دراسة الأطوال والمساحات ، واذا أرادوا نشر بعض الاعلانات فى المدرسة اضطروا الى تحسين خطوطهم ولغتهم ، ثم انهم — عند تنفيذ البيع — يجدون أنفسهم فى حاجة ملحة لأن يعرفوا مبادىء الحساب ؛ ومنها الموازين والمكاييل الى غير ذلك .

ويمكننا أن نسترسل فى هذا مبينين العلوم المختلفة التى يمكن أن يتعلمها

الطفل فى أثناء قيامه بمثل هذا المشروع ، وقد أثبتت التجربة أن شغف الأطفال حينئذ يكون بالغا أقصاه ، وأنهم يتعلمون بسرعة غريبة ما لا يتعلمه الطفل فى المدرسة العادية حيث يجلس ويستمع لدروس لا يفهم الغرض الذى تحققه ، على أن طريقة المشروعات لا يقصد بتنفيذها أن يتعلم التلميذ العلوم المألوفة ، ولكننا أردنا بهذا الشرح أن نبين أن ما يظن أن التلميذ يخسره بترك الطريقة المألوفة الى طريقة المشروعات ، لا يخسره فى الواقع ، وانما يكسبه ، ويكسب أكثر منه بطريقة أكثر فائدة وانتاجا .

ولا يؤخذ على طريقة المشروعات الا أنها تغرى بالانتقال من نقطة الى أخرى انتقالا سريعا لا يتأتى معه مران التلاميذ على كسب المهارات المختلفة ؛ كالمهارات الحسابية فى عمليات الضرب والقسمة وغيرهما ، ولهذا يجب أن يكون الى جانبها دروس أخرى يتمرن فيها التلاميذ على كسب المهارات الحسابية واللغة ، وما الى ذلك .

ولا تقل خاصية التلقائية عن خاصية الغرضية فى أهميتها من ناحية التربية ؛ فالأفضل أن يقوم الطفل بالعمل من تلقاء نفسه ؛ والى هذا ترمى طريقة « دالتون » ، وهى تستعمل عادة فى المدارس الثانوية ، فبدلا من أن يجلس التلميذ لسماع درس — قد لا يكون عنده اليه ميل فى هذه الساعة — يقوم بالعمل الذى يختاره هو لنفسه ، وقد أثبتت هذه الطريقة نجاحا عظيما فى التعليم الثانوى فى بعض مدارس انجلترا وأمريكا ، والتلقائية ظاهرة أيضا فى طريقة المشروع .

ولا داعى لأن ييئس المدرسون لعدم انتشار طريقتى « المشروع » و « دالتون » مثلا فى مدارسنا المصرية ، فان فى استطاعتهم أن يستفيدوا من روحهما ؛ اذ يمكن لمدرس الرسم مثلا أن يوجه التلميذ لما يميل اليه . وحيث ان ميول التلاميذ مختلفة ، فليس من الضرورى أن يرسم التلاميذ شيئا واحدا فى نفس الوقت . وينطبق هذا بالذات على دروس الانشاء ؛ فليس من الضرورى أن يأخذ التلاميذ موضوعا واحدا ؛ بل ينبغى أن يأخذوا أكثر من موضوع ، ليكتب كل فيما يميل اليه ، وما يتصل بخبرته . واذا أدرك المدرس روح طريقتى « المشروع » و « دالتون » ، يمكنه أن يطبقهما

الى درجة كبيرة فى دروسه ، فيمكنه أن يجعل كل درس مشكلة مرتبطة بحياة التلاميذ يرمون الى حلها ، ويمكنه فى بعض الدروس أن يشغل التلاميذ فيما يميلون اليه فقط ، وذلك باستعمال البطاقات والقراءة الخاصة وما الى ذلك ، ويمكنه كذلك أن يجعل من موضوعات المناهج مشكلات يكسب التلاميذ من حلها ألوان المعرفة والمهارة .

واذا تذكرنا أن الطفل لا يمكنه عادة أن يرمى الى أغراض بعيدة كان جديرا بنا دائما أن نساعده فى أن يضع لنفسه غرضا قريبا يرمى الى تحقيقه ؛ فالغرض القريب يتطلب أعمالا بسيطة ، وأما الغرض البعيد فانه يتطلب أعمالا معقدة . ويجب أن يتدرج الطفل فى نموه من البسيط الى المعقد ؛ فمن الأغراض البعيدة أن يكلف طفل صغير بالاستعداد لامتحان آخر العام ؛ وهذا يتطلب منه المذاكرة ، وترتيب مكان لهذا ، وغير ذلك . فالغرض هنا يتطلب سلسلة من الأعمال الكثيرة ، التى لابد من القيام بها ، والتى يعجز الطفل عن القيام بها . ولهذا وجب وضع أهداف قريبة للطفل تحفزه للعمل والاستفادة ، بحيث يكون نجاحه فى أداء هذه الأعمال مقياسا صادقا لنموه وتقدمه ، ومن العبث كذلك أن نعطى الطفل واجبا منزليا ليتمه بعد أسبوع ، ثم نعاقبه اذا هو نسى القيام به ، ويلاحظ أن بعد الغرض فى هذا المثال الأخير بعد زمنى فقط .

وفى الألعاب كذلك يجب أن نراعى الفروق بين الصغار والكبار ، فيكفى لصغار التلاميذ أن يقوموا بألعاب داخلية بين فرق المدرسة أو أسرها المختلفة وأما الكبار فيمكنهم أن ينظموا مباريات مع مدارس أخرى ؛ ويقوموا بالتمرين والتنظيم اللازمين لهذه المباريات قبل حلول موعدها بزمن .

ولأجل أن تكون التلقائية والغرضية ناجحتين فى وسائل التربية يحسن أن يشعر التلميذ بنتيجة عمله ، فالروايات التى تمثل بالمدرسة يجب أن تكون — قدر الامكان — من اخراج التلاميذ وانشائهم أو اختيارهم . وكذلك الجمعيات المدرسية المختلفة يجب أن يكون البارز فيها التلميذ لا المدرس .

وفى الجملة اذا أراد المدرس أن ينمو تلاميذه من النواحى العلمية والاجتماعية نموا منتجا فعليه أن يقف من تلاميذه موقف المرشد الموجه الذى يساعدهم فى تنظيم خبراتهم ، ويساعدهم فى الوصول اليها بنشاطهم الذاتى وجهدهم الشخصى .

وحتى فى دراستنا لمشكلات الأطفال والبالغين علينا أن نسأل أنفسنا عن الأغراض أو الوظائف التى تحققها ما ندرسه من الأعراض . ثم علينا أن ندرس شخصية الطفل ، وندرس مجال بيئته ، وندرس ما يدخل على هذه البيئة من تغيرات . وفى ضوء هذه الصورة يمكننا فهم الحالة ؛ فقد يتبول الطفل على سريره ليلا ، لأن والدته تغيبت عن المنزل ، وبذلك يتغير الجو المحيط به تغيرا يثير فى نفسه القلق الذى يفقده القدرة على ضبط نفسه . طفل آخر يلعب فى مجال ، ولا يلعب فى مجال آخر ؛ لأنه فى أحد المجالين يستثير الاعجاب ،وفى المجال الآخر يخشى النقد . وهكذا نجد دراسة الحياة النفسية فى كل نواحيها العادية والشاذة يمكن أن تقوم على النواحى الثلاث التى ذكرناها ؛ وهى : الوظيفية ، والغرضية ، والكلية .

المراجـــع

« أولا » بوفيه : التربية الحديثة .

« ثانياً »

1. Aveling : Psychology : A Changing Outlook.
2. Dewey : Experience and Education.
3. Dewey : Interest and Effort in Education.
4. Dewey : Schools of Tomorrow.
5. Dewey : The school and the Child.
6. Kilpatrick : Fundamentals of Method.
7. McDougall : Social Psychology.
8. McDougall : An Outline of Psychology. Ch. 2.
9. P. Nunn : Education, its Data and First Principles.
10. Woodworth : Contemporary Schools of Psychology.

الفصل الخامس

تحليل الحياة الشعورية

مقـــدمة :

تكلمنا فى الفصل السابق عن المبادىء الأولية الثلاثة التى نسترشد بها فى دراسة السلوك ، وظهر من عرضنا للموضوع أننا نقصد من ذلك معنى واضحا لا يقتصر على السلوك الذى يمكن ملاحظته فى الخارج ؛ كالجرى ، والكتابة ، والاعتداء ، والتوسل ، والكلام ، وغير ذلك ، وانما يتعداه الى النشاط العقلى الذى لا تسهل ملاحظته الا عن طريق التأمل الباطنى . ومن أمثلة هذا : التفكير ، والتذكر ، والتألم ، وغيرها . وتدخل هذه الأنواع الأخيرة من النشاط العقلى عادة تحت اسم الحياة الشعورية أو الشعور [1] .

وسبق كذلك أن أشرنا فى الفصل الأول عند دراستنا لتعريف علم النفس الى أن الشعور أهم وظيفة للعقل ، وأن العقل تمكن دراسته عن طريق دراسة الشعور . ومثلنا فى هذا مثل الذى يدرس الكهرباء عن طريق ما تنتجه لنا من ضوء وحرارة وحركة . فنحن الآن لا نعرف عن الكهرباء وكنهها شيئا ، ولكن نعلم الشىء الكثير عن مظاهرها الخارجية ، فعلينا اذن أن نفرق بين أمرين : الأمر الأول كنه العقل وتركيبه وهـذا لا نعلم عنه شيئا — اللهم الا بعض الفروض التخمينية كما هى الحال فى الكهرباء — والأمر الثـانى وظائفه ونتائجه كالشعور والسلوك ونحن نعلم عن هذا الشىء الكثير .

ففى دراستنا لعلم النفس تتعرض للعمليات العقلية أكثر مما تتعرض للعقل

(١) يتصور البعض أن استعمال هذه المصطلحات واجراء هذه التحليلات فيه جمود على الاتجاهات القديمة فى علم النفس . ويتصورون اننا نقصد شيئا اسمه « الشعور » . ولكن « الشعور » أو « الحياة الشـــعورية » نشاط أو وظيفة ، وتتفق معالجته فى هذه الحالة مع المبادىء الثلاثة السابق عرضها .

نفسه ؛ أى أننا نتعرض للحياة الشعورية عامة — ومنها التذكر والتفكير والألم والتردد — أكثر مما نتعرض لكنه ذلك العضو (ان كان هناك عضو) الذى يشعر ويفكر ويتذكر ويتألم ويتردد .

تحليل مبدئى :

سبق أن بينا أن العملية الوظيفية لها طرفان ؛ فالهضم له طرفان : أحدهما الكائن الحى الذى يَهضِم، والثانى الطعام الذى يُهضَم . والهضم هو النشاط الوظيفى القائم بينهما ؛ أى أن عملية الهضم لا بد لوجودها من فاعل ومفعول به ، فالكائن الحى فاعل ، والطعام مفعول به ، والهضم هو الفعل . كذلك الشعور عملية وظيفة لها طرفان : أحدهما الكائن الحى الذى يشعر ، وثانيهما موضوع الشعور . فليس الشعور شيئا ثابتا غير « ديناميكى » وانما هو نشاط وظيفى « ديناميكى » فلا يمكن للشعور بالألم الا أن يتضمن وجوده كائنا حيا يشعر به . وهذا الكائن الحى هو « الفاعل » والألم هو «المفعول به» أو هو موضوع الشعور . ولا بد لنا من أن نفرق بين موضوع الشعور والأشياء الموجودة فى الخارج التى قد تساعد على وجوده ، فاذا شككتنى بدبوس مثلا فانى أشعر بألم ، فموضوع الشعور هنا هو الألم ؛ لا الدبوس الذى لا يخرج عن كونه شيئا خارجيا مسببا لهذا الألم .

فالذى ندركه ادراكا مباشرا فى هذه الحالة هو النتائج أو الآثار الحسية المختلفة ، وأما الأشياء الخارجية المسببة لهذه الادراكات فمعرفتنا بها ليست معرفة مباشرة ، وقد قيل : ان معلوماتنا عن العالم الخارجى تتلخص فى أنها مجموعة الادراكات أو مجموعة التأثيرات التى نشعر بها . والاسترسال فى هذا النوع من التفكير أدى الى ظهور نظرية فى الفلسفة تدعى « نظرية الشك » ؛ وهى ترجع الى القس الايرلندى « باركلى » . وأدى هذا التفكير نفسه الى ظهور نظريات أخرى كنظرية الترابطيين .

وأساس نظرية الشك أن المعرفة اليقينية هى معرفة الشعور ، أما معرفتنا بالعالم الخارجى فانها استنتاجية بل تخمينية . ووصل « باركلى » من هذا الى أنه لا سبيل الى اثبات وجود العالم الخارجى ، وقال : ان هذا

الذى يسمى العالم الخارجى لا وجود له الا فى أذهاننا . ولا حاجة بنا الى الخوض فى هذه النظرية فهى خارجة عن موضوع دراستنا . ولكن يهمنا أن نعرف أن معلوماتنا تأتى عن طريق تجاربنا الشخصية واحساساتنا . فاذا قلت : بين يدى برتقالة ؛ فانى قد أشعر بعدة أمور هى : لونها ، وشكلها ، وملمسها ، وثقلها ، وتنبع هذه الأمور فى خلال وحدة متكاملة هى البرتقالة وقد اعتقد — بحق أو بغير حق — أن وجود هذه الاحساسات مجتمعة أو متفرقة يدل على وجود برتقالة ، فاذا كانت البرتقالة موجودة فعلا فواضح أن الطريق الوحيد لمعرفة أى شىء عنها هو طريق المدركات الحسية والتجارب الشخصية ؛ أو بعبارة أخرى : هو طريق الشعور . وواضح أن صاحب الشعور هو الوحيد الذى يمكنه أن يكون له هذا الشعور ، فلا يمكن لشخص من الأشخاص أن يمر فى الحالات الشعورية التى أمر فيها . ولا يمكننى بأى حال أن أشعر بنفس الشعور الذى يشعر به غيرى . فالشعور مملكة خاصة بالفرد لا يمكن أن يطلع عليها أو يصفها الا ذلك الفرد نفسه . ولهذا فان الطريقة الوحيدة لوصف الشعور هى طريقة التأمل الباطنى الذى سبق أن أسهبنا فى التحدث عنه ، وفى ذكر أهميته وصعوباته وأساليب التغلب على هذه الصعوبات . ونحن نقدم هذا المبحث على اعتبار أنه التمرين الأول الذى يقوم به القارىء فى عملية التأمل الباطنى .

وحدة الشعور :

ولكن ما الذى نلاحظه عندما نتأمل أنفسنا تأملا باطنيا ؟ للاجابة عن هذا نقول : اننا نلاحظ تفكيرنا ، وادراكاتنا ، وحالات السرور أو الألم ، وما عندنا من رغبات وآمال ... وكل هذه تكون متداخلة مختلطة بعضها مع بعض ، وهى — كما قلنا — عمليات عقلية نسميها فى مجموعها فى لحظة ما بالشعور . وأول ما نلاحظ أن هذا الشعور دائم التغير فى مدة قصيرة ، فقد جلست أنا مثلا أستمع للقرآن من المذياع ، ثم تغير شعورى فقمت للكتابة ، وكنت أفكر فيما أكتب ، وأحس بالورق الذى أكتب عليه ، والقلم الذى

أكتب به ، ثم دخل أخى الغرفة التى أعمل فيها ، وشعرت بهذا شعورا تاما ، ثم انصرف ذهنى عن الكتابة فسمعت القرآن من المذياع مرة أخرى وهكذا ، هذا هو ما أمكننى ملاحظته وتدوينه من شعورى فى فترة لا تتجاوز الدقيقتين وقد تغير فيهما تغيرات عدة ، ولكن برغم التغير السريع من لحظة الى أخرى فانى ألاحظ أنه تغير تدريجى يبدو كأنه متصل بعضه ببعض اتصالا تاما ، فشعورى فى أى لحظة متصل بشعورى فى اللحظة السابقة لها ، وهذا الشعور المتصل الدائم التغير يستمر معى من الولادة الى الوفاة ، وشعورى بالأمس يستمر يؤثر فى شعورى اليوم ، فاذا قابلت شخصا فى الطريق اليوم ، فانى أعرف أنه صديقى فلان ، لأنى قابلته قبل ذلك ؛ أى أن شعورى السابق به يؤثر فى شعورى به اليوم . وزيادة على ما تقدم فان الشعور فى لحظة معينة مركب وليس بسيطا ، فشعورى فى هذه اللحظة يتركب [1] من ادراكى للقلم الذى فى يدى وشعورى بالأفكار التى تتوالى فى ذهنى ، وبحالة السرور من سهولة توالى هذه الأفكار ، ومن شعور غامض بدقات الساعة الكبيرة الموجودة فى الغرفة ، ومع أن الشعور « مركب » الا أنه « وحدة » متماسكة الأجزاء .

نرى مما تقدم أن الشعور وحدة مركبة متصلة مستمرة دائمة التغير .

ويمكن — عن طريق دراسة أوسع — بيان أن هذا الوصف يتفق والمبادىء الثلاثة التى سبق أن تحدثنا عنها وهى : الوظيفية ، والغرضية ، والكلية .

وقد شبه « وليم جيمز » الشعور بتيار الماء وذلك لاشتراكه معه فى الصفات الآتية :

١ — اذا كان لدينا تياران من الماء فانهما يكونان فى الغالب مستقلين ؛ أى أن الماء الذى يجرى فى أحدهما لا يجرى عادة فى الآخر ، وكذلك شعور شخص ما لا يمكن أن يشعربه ولا بمثله تماما شخص آخر وقد سبق الكلام فى هذا .

---

(١) ليس معنى هذا اننا نصل الى مركبات بمعنى أشياء ثابتة ؛ وانما معناه أن النشاط نفسه ليس بسيطا .

٢ — يبدأ تيار الماء من المنبع ويستمر حتى المصب ، وكذلك تيار الشعور فانه يبدأ عند الولادة — أو قبيل ذلك — ويستمر حتى الوفاة ، والفترة التى تنحصر بين الولادة والوفاة هى التى يهمنا دراستها فى علم النفس ، وأما ما قبل ذلك وما بعده فليس من شأن علم النفس البحث فيه .

٣ — يكون تيار الماء فى العادة ضيقا فى أوله ، ثم يتسع تدريجيا نحو المصب ، وكذلك تيار الشعور يكون ضيقا فى أيام الطفولة الأولى ، فيتكون من عدد قليل من الادراكات الحسية البسيطة المهوشة ، ثم بعد ذلك ينمو الشخص ، ويتسع مجال شعوره لعدد غير قليل من الأعمال المعقدة.

٤ — من المستحيل أن نتمكن من ايقاف تيار الماء الدافق ، واذا حاولنا ذلك فان الذى يحدث هو تحويل التيار الى مجرى آخر ، كذلك اذا حاولت أن أمنع شعورى من السير فى طريق ما فانه لا يقف ؛ وانما يسير عادة فى طريق آخر ، فاذا كنت أفكر فى أمر محزن فلا يمكننى أن أوقف شعورى مرة واحدة ، وانما يمكننى تحويله لموضوع آخر لا يكون محزنا ، فالنشاط الشعورى فى حركة تلقائية مستمرة ؛ مما يجعل له الخصائص نفسها التى أشرنا اليها فى الباب السابق .

٥ — ويمكننا أيضا — بدلا من تحويل التيار — أن نقلل من سرعته ؛ كما يحصل عند النوم ، وهذا يدلنا على وجه شبه آخر ؛ وهو أن التيارات المائية تختلف فى سرعتها من مكان الى آخر ، وتختلف أيضا فى سرعتها بعضها عن البعض الآخر ؛ فتيار ماء النيل مثلا يختلف فى سرعته فى مجموعه عن تيار نهر آخر ، وكذلك الشعور ؛ فاننا نجد أشخاصا سريعى التقليد ، أو سريعى الخاطر ، أو سريعى الغضب ؛ بخلاف أشخاص آخرين نجدهم بطيئين فى كل ذلك أو بعضه .

أى أن العمليات العقلية تمر بسرعة تختلف من شخص الى آخر . وكذلك تختلف سرعة مرور هذه العمليات عند الشخص الواحد من وقت الى آخر ، فهى بمجرد الاستيقاظ من نوم عميق أقل منها فى وسط النهار عند الانهماك فى العمل . وكذلك تقل سرعة هذه العمليات فى آخر اليوم

عندما ينال التعب منـاله من الشخص ، وتستمر فى قلتها الى أن ينام الشخص . وهناك رأى يذهب الى أن شعور الشخص يستمر وهو نائم ولكنه يصل فى بطئه الى درجة كبيرة للغاية .

٦ — اذا وقفنا فى نقطة ما أمام تيار الماء فلا يمكننا أن نرى الا جزءا صغيرا منه وكذلك الشعور لا يمـكننا — اذا تأملناه فى لحظة ما — أن نرى الا جزءا صغيرا منه ؛ فلا يمكننا أن نتأمل شعورنا بالأمس وشعورنا اليوم فى نفس الوقت .

٧ — تيار الماء دائم التغير وكذلك تيار الشعور — كما قلنا — دائم التغير . فكما أن قطرات الماء التى تمر فى مكان معين لا يمكنها أن تمر هى بعينها على نفس المكان مرة أخرى ، كذلك تيار الشعور لا يمكن أن يتكرر بذاته فى لحظتين مختلفتين ، وقد يعتقد البعض أنه يمكنه أن يفكر فى موضـوع واحد فى وقتين مختلفين . هـذا صحيح ؛ ولكن طريقـة التفكير ، والعمليات العقلية ، والحالة النفسية كلها تختلف فى هذين الوقتين ولو أن موضوع التفكير واحد . وليس الذى يهمنا هو موضوع التفكير ؛ بل عملية التفكير والحالة الشعورية عامة ، فالشـعور فى المرة الثـانية يختلف قطعا عنه فى المرة الأولى ؛ وذلك لمجرد تأثره به على الأقل .

٨ — تيار الماء مركب وكذلك تيار الشعور . فتيار الماء فى مكان معين يتكون من قطرات ماء ، وهواء مذاب ، ومن مواد عالقة ، ومواد ذائبة ، وأحياء مائية وغير ذلك . كذلك يتكون تيار الشعور فى لحظة ما من مكونات متعددة . فاذا أخذت حالتى الآن ، وحللتها ، وتأملت مكوناتها أجد أن لدى ادراكات حسية صوتية . فأحس بصوت الساعة وصوت العربة التى تمر فى الشارع وصرير القلم على الصفحة التى أكتب عليها الآن ، ولدى كذلك مشاعر لمسية مختلفة ؛ كملمس القلم فى يدى الأخرى التى يستند عليهـا رأسى ، وملمس الملابس التى على جسمى ، كما أن لدى شعورا بالغبطة للعمل الذى أقوم به ، ولامكان القيام به فى هذا السكون (وهو بطبيعة الحالى نسبى) ، ولدى ذكريات تطرأ على ذهنى وهى التى أسجل بعضها .

وهكذا يمكن الاسترسال فى سرد عدد كبير من المكونات التى يمكن تحليل الشعور اليها فى لحظة معينة .

٩ — تيار الماء وحدة متصلة الأجزاء وكذلك تيار الشعور وحدة متصلة الأجزاء .

١٠ — سطح الماء فى التيار متموج وليس منتظما ، وكذلك الشعور نجد له ما يشبه الموجات . ونجد أكثر الماء يتجمع فى قمة الموجة المائية ، وينحسر عما عداها ، وكذلك الشعور ؛ فألاحظ فى اللحظة التى أكتب فيها هذه العبارات أن أكثر شعورى منصب على الموضوع الذى أكتبه ، وأما ما عدا ذلك — كادراكى للقلم ولحركات اليد وللاسلوب وللساعة التى تدق بجانبى — فانه يشغل من شعورى جزءا صغيرا . فكأن الموضوع الذى أكتبه يشغل من شعورى قمة الموجة ، وأما ما عداه فيشغل جانبيها ، وهناك حالة واحدة تكاد تتلاشى فيها تموجات الشعور ، كحالة المرء فى اللحظات التى بين النوم واليقظة ، فعندما يضطجع على كرسى مريح عقب تناول أكلة ثقيلة بعد ظهر يوم شديد الحرارة يمكنه أن يحصل على حالة تكون فيها قمة الشعور أكثر هبوطا واتساعا .

ونعرف بالطبع أن التشبيهات فى العلم لها خطورتها ، فقد يشتق منها القارىء ما يظنه حقائق العلم ، فعلينا أن نحتاط لنحتفظ بفكرتنا ، وهى أن الشعور نشاط وظيفى أحد طرفيه الكائن الحى .

مراتب الشعور الثلاث :

قلنا : ان شعور المرء فى أى لحظة يكون كالموجة ، بعض موضوعاته تشغل القمة والبعض الآخر يشغل الجانبين . فاذا كنت أقرأ كتابا شائقا فان موضوع الكتاب وأفكاره يشغل قمة الموجة . وأما الخط أو الأسلوب فانه يشغل جزءا ثانويا من النشاط الشعورى ، ولهذا نقول : ان للشعور مرتبتين وهما : « البؤرة » و « الهامش » ، ونقول : ان موضوع الكتاب يشغل بؤرة الشعور ؛ وأما الاسلوب والخط فهما يشغلان هامش الشعور . والجزء المركزى من الشعور الذى فى البؤرة يسمى الشعور البؤرى ،

أو الشعور الانتباهى . ولكن هناك مرتبة ثالثة غير هاتين المرتبتين ، وتوجد فيها عادة العوامل التى تؤثر فى الشعور ، ولا تدخله بشكل بارز مستقل ، فاذا كنت أقرأ كتابا جذابا وأنا مسافر فى القطار فان موضوع الكتاب يوجد فى بؤرة الشعور . وأما الخط والأسلوب فانهما يوجدان فى الشعور بشكل بارز مستقل ؛ ولكن ليس لهما فيه من الأهمية ما لموضوع الكتاب ، وأما صوت القطار وحركته فقد لا يدخلان فى الشعور بشكل ظاهر ، ولكنهما مع ذلك يؤثران فيه ، وهذه المرتبة الأخيرة تسمى — كما قلنا — شبه الشعور ، فكأن المراتب الثلاث هى : —

١ — بؤرة الشعور ؛ وتحوى موضوع الانتباه والاهتمام .

٢ — هامش الشعور ؛ ويحوى عناصر شعورية أقل أهمية من سابقتها .

٣ — شبه الشعور ؛ ويحوى من العناصر ما لا يشعر بها الانسان ولكنها تؤثر فيه .

وقد يتضح الفرق بين المراتب الثلاث بمثال آخر ، فاذا كنت أسمع قطعة غنائية فى الهواء الطلق فان النغمات والمعانى تشغل مركز الانتباه أو بؤرة الشعور ، وشكل المغنى وحركاته وما يرتسم على وجهه من علامات تكون موجودة فى هامش الشعور،وكونى أستمع فى الهواء الطلق يؤثر فى شعورى بشكل عام ، ولكن عناصر التأثير لا تدخل الشعور بشكل ظاهر بارز مستقل ، فهى تشغل شبه الشعور . ولزيادة فهم شبه الشعور نذكر أن الفرد قد يقرأ موضوعين متشابهين تماما ، ولكن مجموع شعوره اذا قرأ فى الهواء الطلق غيره اذا قرأ فى مكان مقفل ، ومجموع شعوره اذا طالع فى جو بارد غيره اذا طالع فى جو دافىء ، مع العلم بأنه قد لا يشعر شعورا واضحا ببرودة الجو ولا بدفئه .

الآثار والاستعدادات العقلية حالات لاشعورية :

يجمع كثير ممن كتبوا فى علم النفس بين الحالات اللاشعورية وشبه الشعور . ولادراك معنى الحالات اللاشعورية نذكر القارىء بأنه اذا قابل صديقا فى يوم من الأيام فانه يعرفه ، ويتذكره ، ويسر لمقابلته ، الى غير ذلك .

ولا يحدث عادة شيء من هذه المعرفة أو التذكر أو السرور لو كان القارىء يقابل هذا الشخص لأول مرة فى حياته . فالحالة الشعورية الموجودة عنده ازاء هذا الشخص الصديق متأثرة بالحالات الشعورية السابقة . فكأن ما حدث هو أن مقابلة هذا الشخص عدة مرات تركت فى نفس القارىء آثارا أو استعدادات خاصة هيأت حدوث الحالة الشعورية عند هذه المقابلة الأخيرة ؛ أى أن رؤية القارىء لهذا الصديق أثارت استعدادات عقلية [1] تكونت من الخبرة السابقة .

وليس من الضرورى أن تتعرض لكل هذه الآثار أو الاستعدادات العقلية ، ولكنه يكفى أن تفرض أن « العقل » مرن ، وأن هذه المرونة تجعله قابلا للتأثر بما يمر عليه من تجارب ، وأن الآثار الناتجة من هذه التجارب تؤثر فى التجارب أو الحالات العقلية أو الشعورية التالية لها ، وأن نعلم أننا لا نشعر بهذه الآثار « العقلية » فهى اذن لا تدخل تحت مرتبة من مراتب الشعور المختلفة وانماهى عوامل « لاشعورية » تؤثر فى مراتب الشعور المختلفة ؛ ومن أمثلة ذلك أن الشخص الذى يدرس العلوم الرياضية ويتقنها ، تتكون عنده استعدادات « عقلية » رياضية تؤثر بعد ذلك فى محاولته حل المسائل الرياضية المختلفة ، كذلك الشخص الذى يشعر بخوف شديد من معلم قاس ، يكون خوفه هذا حالة شعورية ناتجة مما تكون لديه من الاستعدادات للخوف المسبب من معاملة المدرس له فى الماضى ، وهذا الاستعداد يكون فى حالة لاشعورية ، وأما الخوف الناتج فانه يكون موجودا فى حالة من احدى حالات المراتب الثلاث للشعور .

ومن أمثلة ذلك أيضا الشخص الذى يحب أباه حبا شديدا ؛ فهذا الحب استعداد «لاشعورى» [2] لأنه لا يشعر بهذا الحب شعورا صريحا فى كل لحظة ، ولو أنه يكون لديه استعداد دائم ثابت يؤثر فى كثير من حالاته الشعورية . وعواطف المرء — كعاطفة حب الوالد ، أو حب معلم

---

(١) هذه ما يسميها « ستوت Stout » بالاستعدادات النفسية العصبية (Psychological Dispositions)

(٢) لا نقصد « لاشعوريا » بالمعنى الذى يقصده « فرويد » .

خاص ، أو حب اللغة ، أو كراهية شخص معين ، أو غير ذلك — كلها استعدادات يكتسبها المرء بخبرته .

وخلاصة هذا أن تجارب المرء تترك آثارا عقلية تكون عادة فى حالة لاشعورية . وهذه الآثار تسمى الاستعدادات المكتسبة ، وهى تؤثر فى الحالات الشعورية . وعملية تأثر الحالات الشعورية وتعدلها بالآثار المتكونة هى التى سماها « هربارت » بالالتحام "Apperception" ، ولكن « هربارت » قصر بحوثه على النواحى الادراكية مع أن تأثر الحالات الشعورية بالحالات اللاشعورية يتناول جميع نواحى الحياة النفسية بقوة أكبر بكثير مما نتصوره ، أو يمكن أن نتصوره فى العادة .

والاستعدادات العقلية اما موروثة أو مكتسبة[1] . فمن الاستعدادات المكتسبة عادات المرء ، ومعلوماته ، وعواطفه ، وما يسمى بالعقد النفسية ، وما شابه ذلك . والموروثة كالقدرة العقلية المعروفة بالذكاء ، وكالدوافع الفطرية (أو الغريزية) المختلفة . فالمرء عنده مثلا استعداد موروث للخوف فى بعض المواقف ، وهذا الاستعداد يكون فى حالة لاشعورية تؤثر فيه وتحدث عنده فى بعض المواقف أو المجالات شعور الخوف .

ويمكننا أن نختم موضوع الاستعدادات العقلية بملخص الرأى الذى أدلى به الأستاذ « جيمز دريفر » فى كتابه علم النفس التعليمى حيث يقول : «لابد لنا من التمييز بين العمليات العقلية الشعورية والعوامل والاستعدادات اللاشعورية التى تحدثها »[2] ونحن لا نوافق « دريفر » على أن الاستعدادات تحدث العمليات ؛ وانما تشترك مع البيئة الخارجية ، ومع التكوينات البدنية والعصبية فى احداثها .

---

(١) راجع ما كتبه « السير برسى نن » عن الاستعدادات تحت عنوان :

Meneme and Engram Complexes

Education, Its Data, etc. p.p 42-43

(2) Drever: An Introduction to Psychology of Education p. 32.

مكونات الشعور :

الآن وقد عرفنا مراتب محتويات الشعور المختلفة من حيث وضوحها ، أى من حيث تمركزها فى البؤرة أو وجودها فى الهامش ، فاننا ننتقل الى تحليل محتويات الشعور من حيث تنوعها الى عواملها الأولية ، ولنضرب لذلك مثلا غاية فى الوضوح — وان كان بعيدا عن الواقع — وهو ماقد يحدث من الشعور عند رؤية وحش كاسر طليق ، وواضح أن ما يحدث هو الخوف الشديد ثم الهروب ، ونعلم أن الهروب فى هذه الحالة متوقف على الخوف ، فلولا الخوف لما حلت الرغبة فى الهروب ، وأما الخوف نفسه فانه متوقف هنا على عامل آخر ، وهو المعرفة أو الادراك . فالخوف من الوحش متوقف على ادراك الموقف الذى أجد نفسى أمامه فيه ، فلدينا اذن ادراك ، ثم خوف ثم هرب ؛ أو على الأقل رغبة شديدة فى الهرب، قد تتحقق وقد لا تتحقق ، فكأن لدينا ثلاثة أنواع من المحتويات الشعورية ، وهى « المعرفة » : وتظهر فى المدركات البصرية المختلفة ، والتذكر، والتفكير، وغير ذلك ، و « الوجدان » ويظهر فيما نسميه بلغتنا العادية بالشعور ؛ كالشعور بالخوف أو الفرح أو الحزن أو التألم أو التلذذ أو الاستياء ، ومن الواضح أن الشعور بالخوف أمر يختلف كل الاختلاف عن ادراك ما يشعر بهذا الخوف ، أما « النزوع » أو الرغبة ، أو الارادة فانها تختلف فى طبيعتها عن كل من الادراك والوجدان ، وتتبين عادة فى محاولة القيام بعمل ما ؛ فالنزوع للهرب فى حالة رؤية الوحش الكاسر يختلف عن كل من ادراك الموقف والشعور الوجدانى المصاب له .

ويمكن تحليل كل حالة شعورية الى هذه المكونات الثلاثة ؛ فاذا رأيت صديقا لى فى الشارع فانى أشعر بالسرور لرؤيته ، ثم أشعر برغبة فى الذهاب اليه لمصافحته أو التحدث معه . فرؤيتى لصديقى هى « المعرفة » أو الادراك ، والسرور بذلك هو « الوجدان » والرغبة فى الذهاب اليه هى « النزوع » ، وأما الذهاب فعلا فهو تنفيذ للرغبة[1] أو النزوع ، أو بعبارة أخرى هو السلوك الظاهرى الذى يعبر عن هذا النزوع .

(١) هذا التنفيذ هو مايسمى: (Ouvert Action or Behaviour)

ونجد فى المثالين السابقين أن الوجدان يأتى بعد المعرفة ، وأن النزوع يأتى تابعا للوجدان . ولكنا نجد عادة أن النواحى الثلاث متداخلة بصورة يصعب معها تحديد تبعية أحداها للأخرى . ومع ذلك فمن الثابت أن الوجدان والنزوع لا يوجدان الا اذا وجدت المعرفة ، فالشعور بالسرور أو بالحزن أو بغيرهما لا يمكن أن يكون ضمنيا غامضا ، وأما التبعية الموجودة بين النزوع والوجدان فهى التى يصعب تحديد اتجاهها ، فالحالة الوجدانية قد تؤدى الى حالة نزوعية ، أو قد تكون ناشئة من حالة نزوعية أخرى ، فاذا أعجبت بكتاب ما فان هذا الاعجاب يدفعنى الى الحصول عليه ، ثم ان الحصول عليه يؤدى الى حالة ارتياح ؛ أى أن الوجدان يؤدى الى نزوع ، وتحقيق هذا النزوع ، أو هذه الرغبة يؤدى الى حالة وجدانية أخرى وهى الارتياح ، وعدم تحقيقها يؤدى الى شىء من التألم ، من هذا نرى أن كلا من الوجدان والنزوع يسبقه معرفة ، ولكن النزوع يؤدى أحيانا الى الوجدان أو قد ينشأ عنه ، ومع هذا أيضا فان بعض المدققين من المتأملين يؤكد أن ادراكا يقع بين نجاح النزوع أو فشله والسرور أو التألم ، ويقصدون بهذا أن هناك نزوعا ، فنجاحا ، فادراكا للنجاح ، فسرورا .

هذا تحليل بسيط نعقبه بتحليل آخر يبين زيادة التعقيد فى العلاقات بين هذه العناصر الثلاثة . هب انك تمشى فى حديقة من الحدائق ، ثم رأيت زهرة جميلة (معرفة) ، فانك تسر لرؤيتها (وجدان) ، وتندفع لزيادة التأمل فيها أو لقطفها أو غير ذلك (نزوع) . وقد يؤدى هذا النزوع الى (معرفة) خصوصا عندما يكون النزوع اندفاعا لزيادة التأمل والفحص ، ونجاح هذا الاتجاه النزوعى يؤدى بطريق مباشر أو غير مباشر الى حالة السرور (وجدان) . وزيادة على هذا كله فان أى عنصر من العناصر السابقة ينشأ عنه نوع من المعرفة ، فالذى يدرك شيئا يدرك معه فوق ذلك أنه يدرك ، وأنه صاحب الادراك ؛ أى أن الانسان يدرك فوق ذلك أمرين آخرين هما : —

١ — أنه يدرك ؛ أى يدرك ادراكه .

٢ — أنه هو الذى يدرك ؛ أى يدرك أنه صاحب الادراك .

وكذلك فى الحالة الوجدانية فهو « يشعر » ، ويدرك فوق ذلك أنه « يشعر » ، وأنه هو الذى « يشعر » . أى أن الانسان اذا كان مسرورا ، فانه بالاضافة الى مجرد كونه مسرورا يدرك أنه مسرور ويدرك كذلك أنه صاحب السرور والمتمتع به .

وكذلك فى الحالة النزوعية ، فالفرد يرغب ويعلم أنه يرغب ، وأنه هو الذى يرغب .

وهـذا أول قانون نشير اليه فى علم النفس واسمه قانون « ادراك التجارب الشخصية » وصاحبه هو العلامة «سبيرمان» أحد قادة علم النفس الحديث فهو يقول : « ان التجارب الشخصية تؤدى الى أمرين ؛ وهما : ادراكها وادراك صاحبها » [1] ويسهل علينا ربط هذا بما سبق أن أشرنا اليه وهو أن وجود الشعور يتضمن فاعلا ومفعولا به أو موضوعا، فصاحب الشعور أو التجربة الشخصية هو الفاعل ، وموضوع الشعور أو التجربة الشخصية هو الادراك نفسـه ، أو الوجدان بعينه ، أو النزوع ذاته . فقانون « سبيرمان » يقول : ان وجود الشعور يتضمن فوق ذلك ادراك الشعور وادراك الشاعر .

وواضح أن قانون « سبيرمان » هذا يفسر امكان التأمل الباطنى بمراتبه المختلفة التى سبق ذكرها .

ويعتبر «سبيرمان » أن هذا قانون بدهى لا يحتاج الى برهان . وبنفس الطريقة سبق لـ «ديكارت » أن أشار لهذه الناحية بعبارة أخرى ؛ اذ قال : « أنا أشعر ؛ اذن أنا موجود » معنى هذا كله أن الشعور لا يمكن أن يكون له وجود مستقل قائم بذاته ، ولا بد له من صاحب وموضوع .

ووجود هذه العلاقة المعقدة القائمة بين المعرفة والوجدان والنزوع يؤدى بنا الى استنتاج آخر سبق أن تقدمنا به ، وهو أن الشعور وحده،

(1) Law of Apprehension of Experience
Spearman: Nature of Intelligence p. 48

بمعنى أن النواحى الثلاث لا يمكن بحال من الأحوال أن توجد احداها مستقلة قائمة بذاتها ، ولكن التحليل والدراسة لكل عنصر على انفراد ضرورة من ضرورات العلم ، ولهذا لا يجوز اعتبار هـذا التحليل خاطئا بحجة أن هذه العناصر الثلاثة لا يمكن أن يوجد كل منها بشكل منفصل مستقل . وقد يحتج البعض على هذه المناقشة بأن من الممكن الحصول على حالة فيها معرفة خالصة ، أو وجدان بحت ، أو نزوع قائم بذاته .

لنأخذ الحالة التى يبدو لأول وهلة أنها معرفة مجردة مـن النواحى الأخرى ؛ وهى الحالة التى نقرأ فيها كتابا علميا . واضح أن الشعور يتميز هنا بناحية المعرفة ؛ ولكن من الواضح أيضا أنه يوجد فى الغالب مع هذه القراءة ميل للموضوع ، وتوجـد أيضا محاولة ، فالادراك هنا تصحبه حالة شعورية ووجدانية ، وتصحبه أيضا حالة نزوعية .

وفى بعض الأحيان تظهر لنا الحالة كأنها وجدانية خالصة ؛ كحالة الحزن الشديد . ولكن يكون هذا الحزن مصحوبا بمعرفة ، كادراك موقف خاص مثل وفاة عزيز أو فقد غال ، ويوجد مع هذا الحزن موقف نزوعى كمحاولة النسيان ، أو محاولة اظهار الحزن ، أو غير ذلك ، وبحسب قانون «سبيرمان» الأول يوجد مع الحزن ادراك له ؛ بدليل أنه يمكنك أن تؤكد للناس انك حزين ، ومعروف أنه لا يمكنك أن تؤكد للناس شيئا لا تدرك وجوده ، فأنت تدرك ما عندك من حزن ، أى انك تدرك وجدانك . فالحالة التى تظهر لأول وهلة كأنها وجدانية صرف ، توجد فيها أيضا نواحى المعرفة والنزوع بأشكال مركبة .

وكذلك الحالات التى تبدو كأنها نزوعية خالصة ، تظهر فيها بالتحليل نواحى المعرفة والوجدان ، ومن أمثلة ذلك الشخص المشترك فى مبـاراة سباق ، اذ كل غايته هو الرغبة فى الفوز على الغير ، فكأن المظهر الغالب فى شعوره هو النزوع ، ولكن توجد مع هذه الرغبة أو النزوع نواحى المعرفة ، فهو يدرك الجهة التى يبدأ منها ، ويسمع اشارة الابتداء ، ويرى أنه فى نفس الصف عند الابتداء مع بقية المتسابقين ؛ ويعلم النقطة التى

ينتهى عندها السباق .. الخ . وفوق ذلك يحس بميل نحو السباق ، وعند بدء السباق يسر اذا تقدم ، ويغضب أو يتألم اذا تأخر بمسافة كبيرة وهكذا .

نرى مما تقدم أننا لا نجد حالة معرفة خالصة أو وجدان بحت أو نزوع مجرد من نواحى الشعور الأخرى ، ولكن نجد حالات يغلب فيها أحد المظاهر الثلاثة على المظهرين الآخرين .

ويمكننا أن نقسم البشر — وخصوصا البارزين منهم — عادة الى ثلاثة أنماط تبعا لطبيعة الاتجاه الذى يغلب على حياتهم :

الأول : العلماء والمفكرون والباحثون ، وهؤلاء تغلب على حياتهم ناحية المعرفة .

الثانى : الشعراء والأدباء والفنانون وتغلب على حياتهم الناحية الوجدانية .

الثالث : القواد والجنود والمديرون وهؤلاء تغلب على حياتهم الناحية النزوعية الارادية التنفيذية .

فاذا مر ثلاثة أصدقاء من هؤلاء على شجرة جميلة ، فقد يتحدث الأول عن تكوينها ، وعمرها ، وأصلها ، ونوعها ، وتركيبها ، ودرجة تأثرها بعوامل الحرارة والرطوبة ؛ أو الجفاف والرطوبة بطريقة لا ترمى الا الى اثبات بعض الحقائق العلمية ، وأما الثانى فقد يروقه جمالها وتناسقها واعتدال قوامها وتمايل أغصانها ، والصوت الموسيقى الذى ينشأ عن مرور الهواء بين فروعها وأغصانها وأوراقها ، وأما الثالث فقد يفكر فى قطع بعض أغصانها أو قطعها ليضع شجرة أخرى مكانها ، أو ليستعمل الخشب المستخرج منها فى صناعة كرسى أو مائدة . فنزعة الشخص الأول علمية، ونزعة الشخص الثانى شعرية عاطفية ، ونزعة الشخص الثالث عملية ، ولا بد هنا من تأكيد أن الشخص لا توجد فيه عادة نزعة دون النزعات الأخرى ، وانما تكون أحيانا نزعته الغالبة متجهة اتجاها خاصا ، ولعل

ما قلناه هنا يتمشى الى حد ما مع ما يقوله « ثورنديك » ، وهو أن أنواع الذكاء ثلاثة :

١ — ذكاء منطقى أو لفظى أو علمى تغلب عليه الناحية العلمية .

٢ — ذكاء اجتماعى يمكن الشخص من فهم عواطف الناس ومشاعرهم .

٣ — ذكاء عملى .

بعض الملاحظات على مظاهر الشعور :

كان تقسيم الشعور قديما الى قسمين ؛ هما : المعرفة والارادة ، ثم جاء « كانت » وأوجد هذا التقسيم الثلاثى . ويقترح أحد العلماء — وهو « ستوت » — تقسيم الشعور الى معرفة ، وميل ، ويرى أن المعرفة تتكون من ادراك بسيط وحكم ، أما الميل فهو يشمل الوجدان والنزوع[1] .

ولنأت بمثال يبين جزئى المعرفة على حسب رأى « ستوت » ، فهو يرى أنك اذا سمعت جملة مثل « زواج العاطفة أفضل من زواج العقل » ، فان هناك مرحلتين ، أولاهما : مجرد فهم هذه الجملة . وهذا ما يسميه بالادراك البسيط ، والمرحلة الثانية : التفكير فيما اذا كان مدلول هذه الكلمة صحيحا أو خطأ ، وهذه هى مرحلة الحكم .

وكان علماء النفس فى انجلترا حتى عهد قريب ينقسمون الى قسمين ؛ قسم منهما يهتم ببحث المعرفة ويسمونها (Noesis) . والقسم الآخر يهتم ببحث الوجدان والنزوع ويسمونهما معا (Orexis) وفى مقدمة علماء المعرفة « سبيرمان » وأما علماء الميل (النزوع والوجدان) ففى مقدمتهم «افلنج» ، و « فلوجل » .

ولنا ملاحظة أخرى على النزوع ، فهو يرمى دائما الى تحقيق غرض معين ، فاذا تحقق الغرض تبين النزوع كأنما هو غير موجود ، فاذا أغرم شخص ما بحب سيدة ، فان الاتجاه النزوعى هو الرغبة فى الزواج منها ، فاذا تزوجها خيل اليه عادة أن حبه لها قد فتر ، والواقع أن حالة النزوع هنا موجودة وتسمى « بالنزوع الكامن » (Potential Conation) ويتبين

(1) Stout: Manual of Psychology.
: Ground work of Psychology.

النزوع الكامن بما يحدث عند محاولة تغيير الحالة ، فاذا رغبت الزوجة فى البعد عن زوجها بدأ يظهر محاولة القرب منها ، أى يبـدأ النزوع فى الظهور بعد أن كان كامنا .

وكذلك ان كان هناك شخص يشعر بشىء من البرودة ، ثم استلقى فى الشمس ، فانه يظهر وكأنه لا نزوع له . فاذا غيرت من الحالة التى هو فيها ، بأن حجبت عنه الشمس مثلا ، فان النزوع يبدو بشكل ظاهر ، اذن فالحالة التى تتحقق فى خـلالها أغراض المرء تظهر كأنما لا نزوع فيها ، وتوصف هذه الحالة بأنها كامنة النزوع .

تطبيقات تعليمية :

اذا نظرنا الى التربية المدرسية فى الوقت الحاضر ، نجد أنها ما زالت تهتم بناحية واحدة فقط وهى المعرفة ، ونجدها تقتصر فى هذه الناحية على حفظ المعلومات بصورة تكفل سهولة استرجاعها فى الامتحان ، فالتربية المدرسية لا تتناول بهذا الا جزءا يسيرا جدا من الحياة العقلية للتلميذ ، وقد اتضح لنا من كل ما تقدم أن الحياة العقلية الشعورية تتميز بمظاهرها الثلاثة التى يؤثر كل منها فى الآخر تأثيرا كبيرا . ولكن المدرسة أهملت الناحيتين الوجدانية والنزوعية اهمالا واضحا ، برغم أن بعض المربين الحديثين يقولون بوجوب تربية الفرد ككل ، ولا يجيزون الاقتصار على ناحية منه ولعل هـذا ما يقصدونه من وجوب تربية المرء تربية جسمية وعقلية وخلقية وجمالية . غير أن هذا النوع من التفكير أدى بهم الى النظر للعقل على أنه مكون من نواح ادراكية ، ونواح وجدانية ، ونواح نزوعية ، ووضعوا بذلك مناهج لكل ناحية من أول مراحل التعليم .

وهذا الاتجاه — وان كان خيرا من الاقتصار على ناحية المعرفة — يتجاهل وحدة العقل ، ويتجاهل أن ما فصلناه فيما تقدم انما هو مظاهر للحياة العقلية ، فمن خصائص العقل أن ينزع ويدرك وينفعل .

والخاصية الأساسية للعقل هى الخاصية النزوعية التى أوضحناها فى الفصل الرابع ؛ فيجب أن تقوم التربية على استثارة النزعات والميول استثارة

يصحبها انماء القدرة على الملاحظة والتفكير والتنظيم ، ويصحبها التذوق والاستمتاع بما يجرى أو يمكن أن يجرى فى البيئة ، ويترتب على مراعاة هذه القاعدة تربية الانسان تربية متزنة ، تدخل فى حسابها وحدة العقل مع تعدد نواحيه ومظاهره . وتدخل فى حسابها كذلك وظيفة الحياة العقلية وغرضيتها .

خلاصة هذا أن اتجاهات التربية يجب أن تقوم على الأسس الآتية : —

١ — غرضية النشاط العقلى .

٢ — الوظيفية فى العلاقة بين الانسان وبيئته .

٣ — تعدد النواحى العقلية وتنوعها فى صور ادراكية ووجدانية ونزوعية ، مع عدم امكان التقليل من أهمية احداها ، وعدم امكان النظر اليها مستقلة عن غيرها ؛ أى أن تتصف بالكلية .

وهذه هى عين المبادىء الثلاثة التى بيناها فى الفصل السابق .

خاتمه :

لم نقصد اطلاقا بدراسة الشعور أن هناك شيئا اسمه « الشعور » ، وانما قصدنا الى دراسة تحليلية تأملية للحياة العقلية الشعورية . وأهم ما يفيده القارىء منه أن يتدرب فى أثناء قراءته على عملية الاستبطان أو التأمل الباطنى .

ومن أهم ما نثبته هنا من تحفظات هو أننا نؤمن أولا وقبل كل شىء بالنظرة الكلية الواقعية ، ونؤمن ثانيا باشتراك العوامل البيئية والعصبية والنفسية فى احداث المظاهر العقلية الشعورية .

المراجـــع

1. Betts	: The Mind and Its Education	ch. 8
2. James	: A Text Book of Psychology	ch. 23
3. McDougall	: Psychology	ch. 2
4. Nunn	: Education : Its Data, etc.	ch. 2
5. Ross	: Groundwork of Educational Psychoogy	p.p. 32-36
6. Spearman	: Nature of Intelligence	ch. 1
7. Stout	: Groundwork of Psychology.	ch. 3

الباب الثالث

السلوك الفطرى والدوافع الفطرية

الفصل السادس : المدخل للسلوك الفطرى

الفصل السابع : تحليل السلوك الفطرى

الفصل الثامن : الانفعالات

الفصل التاسع : الاستهواء

الفصل العاشر : المشاركة الوجدانية

الفصل الحادى عشر : التقليد

الفصل الثانى عشر : اللعب

الفصل الثالث عشر : نقد وتقدير لنظرية الغرائز . الحاجات ، والاتجاهات ، والدوافع

الباب الثاني

في الحفلات والولائم وما يتعلق بها من المسائل

في الحفلات بما يسأل المضيف :

في الحفلات بما يسأل الداخل :

ما لا تعمله في الحفلات :

ما يجب عمله في الحفلات :

في الحفلات بما يسأل عنه المدعو :

في الحفلات بما يسأل عنه المدعو :

في الحفلات بما يسأل عنه المدعو :

في الحفلات بما يسأل عنه المدعو :

في الحفلات بما يسأل عنه المدعو :

الفصل السادس

المدخل للسلوك الفطرى

مقدمة :

مما يساعدنا على فهم طبيعة سلوك الانسان وعلى سهولة توجيهه الوجهة المنتجة أن نعرف بشيء من التحديد اذا كان ما يقوم به الانسان هو نتيجة انطباعه بطابع البيئة ، أم نتيجة العوامل الفطرية الموجودة فيه ، أم نتيجة فعلهما معا .

وقد بحث المفكرون فى هذه المشكلة واتجهوا فيها اتجاهات متعددة ؛ فقد ذهب « لوك Locke » الى أن عقل الطفل صفحة بيضاء ينقش فيها المربى ما يشاء ومعنى هذا أن ما نسميه بالحياة العقلية كله نتيجة لأثر البيئة . وألمح «روسو» الى أن سلوك الطفل جميل وخطير بطبيعته، ولا يفسده سوى تدخل الكبار . كانت هاتان المحاولتان وغيرهما محاولات شبه ارتجالية . ولكن اتجه بعض الباحثين الى حل المشكلة عن طريق الموازنة بين سلوك الانسان وسلوك الحيوان ، وعلى أساس هذا المنهج رأى « ديكارت » أن الحيوان كالآلة المعقدة التركيب المجردة من الحياة العقلية . ورأى أن الانسان كالحيوان الا أنه يزيد عليه فى أمرين ، وهما التفكير والارادة . وقد سبق « ديكارت » فى هذه البحوث بعض الأئمة من فلاسفة العرب الذين أجمعوا على أن بالنفس ثلاثة أقسام : النفس الشهوية ، والنفس الغضبية ، ويشترك فى هذين الانسان والحيوان . أما النفس الناطقة فانها خاصة بالانسان (١) .

وقد أفاد العرب فى اتجاهاتهم هذه من فلسفات «أرسطو» و« أفلاطون» .

---

(١) ارجع الى الرسالة الاخلاقية لـ « يحيى بن عدوى » والى رسالة كيمياء السعادة للامام « الغزالى » .

وهناك اتجاه آخر ، وهو أن الفرق بين الانسان والحيوان هو فى أن الحيوان يعبر فى سلوكه عن « غرائزه[1] » وأما الانسان فانه يعبر فى سلوكه عن تفكيره وارادته . ويرى فريق آخر أن سلوك الانسان به بعض بقايا من سلوك الحيوان . وهذه الزوائد أو البقايا من سلوك الحيوان يجب القضاء عليها عند الانسان .

ويلاحظ فى هذه الاتجاهات — عدا الاتجاه الأخير — اغفال للاتصال المستمر والتطور التدريجى من حياة الحيوان لحياة الانسان . وكذلك اغفال أن التفكير والارادة — بصورهما البارزة — من مظاهر الحياة للبالغين . بينما كان الواجب لحل هذه المشكلة توجيه عناية أكبر لدراسة سلوك الأطفال .

طريقة الدراسة :

ومن كل ما تقدم يمكننا أن نفهم مبلغ أثر ظهور نظرية التطور فى دراسة السلوك ، اذترتب على ظهورها استغلال القائمين بدراسة السلوك للطريقة التتبعية « Genetic Method » والطريقة المقارنة « Comparative Method » . فبالطريقة التتبعية نأخذ الوظائف العقلية أو نواحى السلوك ، وندرسها عند الحيوانات الدنيئة ، ثم نتتبعها تصاعديا حتى نصل الى أرقى مراحلها عند الانسان ، وبذلك نفهم الكثير من سلوك الانسان ، وكذلك نأخذ الوظائف العقلية ونواحى السلوك عند الانسان ، ونتتبعها تنازليا حتى نصل الى أحط مراحلها عند الحيوان . وعلى ضوئه نفهم الكثير من سلوك الحيوان . وأما الطريقة المقارنة فهى ترمى الى موازنة سلوك الانسان البالغ بسلوك الطفل ، وسلوك المتمدين بسلوك البدائى ، وسلوك الانسان العادى بسلوك الشاذ ، الى غير ذلك . وهاتان الطريقتان تكمل احداهما الأخرى .

أوجه الشبه بين الانسان والحيوان :

أدى هذان النوعان من طرق الدراسة الى ابراز الشبه العظيم بين سلوك

---

(١) كان لهذه التفرقة أثر سيىء فى تفكير المحدثين أنفسهم ، ففهموا الغرائز على أنها وحدات موجودة قائمة بذاتها يصدر عنها السلوك .

الانسان وسلوك الحيوان . فعند كل من الانسان والحيوان نجد أن العين مثلا تطرف للضوء الشديد المفاجىء . واذا وخزنا يد قط مثلا بابرة فانه يضمها اليه بسرعة كما يفعل الانسان تماما فى هذه الحالة . كذلك يغضب كل من الانسان والحيوان اذا أوذى أو هوجم ، وينزع مع غضبه هذا الى مقاتلة من يؤذيه أو يهاجمه . ونجد كذلك ما يدل على أن الكلب الصغير يشعر بالمذلة والخنوع بجانب الكلب الكبير الضخم . وهذا يشبه ما نجده فى الانسان العادى من علامات المذلة والخنوع عندما يقف أمام رئيس ، أو أمام رجل عظيم كزعيم وطنى أو دينى . وكما يخرج الانسان لكسب الرزق لاطعام أولاده وايوائهم يخرج الحيوان للبحث عن فريسة أو طعام يقدمه لصغاره . وكما تصنع الحمامة عشها لتضع بيضها فيه تعد الأم البشرية عدتها للوضع بطريقة تشبه فى جوهرها طريقة بعض أنواع الحيوان .

وأكثر من هذا كله نجد فى الحيوان ما يدلنا على قدرته على نوع من التصرف أو « التفكير » . فقد وضع أحد علماء النفس «شمبانزيين» فى غرفة علق فى سقفها مقدارا من الموز ، ووضع فى نفس الغرفة ثلاثة صناديق ، فأخذ «الشمبانزيان» ينظران الى الموز ، ويصرخان كالأطفال عندما يصرخون أمام الحلوى البعيدة عن متناول أيديهم ، ثم أخذا يلعبان ويحركان الصناديق فوصل أحد الصناديق بطريق الصدفة الى ما تحت الموز مباشرة ، فصعد عليه أحدهما . ويظهر أنه أدرك اذ ذاك أن المسافة بينه وبين الموز قد قصرت وقاما بعد ذلك بحركات متعددة انتهت بأن ساعد كل منهما الآخر على وضع الصناديق الواحد فوق الآخر ، ثم صعد أحدهما الى الصندوق العلوى وتناول الموز ، وألقاه الى الأرض ، ثم نزل وأكل هو وزميله ، وتمتعا بثمرة هذا المجهود « الفكرى » العنيف . وهذه التجربة[1] — وغيرها كثير جدا — تدل بلا شك على مقدرة «الشمبانزى» على نوع من الادراك والتفكير ، وتبين كذلك مقدرته على نوع من التفاهم والتعاون[2] .

---

(١) راجع صفحة « ٨٢ » من هذا الكتاب .

(٢) Kohler : Mentality of Apes.

ونستدل من كل هذه الملاحظات على أننا نجد التفكير مثلا فى كل من الحيوان والانسان ، ولكننا نجده فى الحيوان بدرجة أقل مما نجده فى الانسان ، ونجد كذلك النزوع الى الغضب والوالدية والخنوع وغير ذلك فى كل من الحيوان والانسان ، ويمكن وضع قاعدة عامة وهى : أن الفرق بين سلوك الانسان وسلوك الحيوان هو فرق فى الدرجة لا فى النوع .

ويحسن بنا اذن لدراسة النواحى الفطرية أن نجعلها تقوم — كما سبق أن أبدينا — ما أمكن على الطريقة التتبعية ؛ فنبدأ بالسلوك عند الحيوان ، ونتتبعه تصاعديا حتى نصل الى أرقى مراحله عند الانسان . ونبدأ بسلوك الانسان ونتتبعه تنازليا الى أحط المراحل فى سلوك الحيوان ، وعلى ضوء هـذه الدراسة التتبعية بنوعيها نفهم الكثير عن سلوك كل من الحيوان والانسـان .

سلوك الحيوانات الدنيئة :

فاذا تأملنا الحيوانات الدنيئة « كالبروتوزوا » نجـد سلوكها بسيطا (آليا) الى حد كبير ، ولنأخذ مثالا لذلك « الاستنتر Stentor » — وهو مخلوق ميكروسكوبى شكله مخروطى تقريبا ، وله حول الجزء الواسع شعيرات Cilia — فنجد انه اذا سلطنا ضوءا على الجزء الواسع منه فانه يبتعد عنه . فالضـوء هنا هو المؤثر وحركة الابتعاد هنا هى رد الفعـل (أو التلبية أو الرجع) ، ولهذا الحيوان تركيب جسمانى خاص يساعده على استقبال هذه المؤثرات والرد عليها مباشرة . وتبعية الفعل للمؤثر بشكل بسيط ثابت غير قابل للتعديل تجعل السلوك عبارة عن حركة آلية . والواقع أن أهم خاصة للحركات الميكانيكية هى ثبوت تبعيـة الحركة للمؤثر ، وسهولة امكان التنبؤ برد الفعل للمؤثر المادى المنتج له . وفى حالة ابتعاد الحيوان كل مرة يقع الضوء عليه فيها نجد السلوك ثابتا يمكن التنبؤ به ؛ كما تتنبأ باضاءة المصباح الكهربائى فى كل مرة ندير المفتاح المتصل به .

ولكن اذا أخذنا نفس الحيوان السابق الذكر ووضعنا فى السائل الذى يعيش فيه بعض المواد الكيماوية التى تؤذيه ، فاننا نجـده أولا يتلوى مبتعدا عنها ، فاذا لم ينجح هذا التلوى فى الابتعاد به عنها نجده يحرك

الشعيرات التى حول قمته ليبعد بها المواد الكيماوية ، فاذا لم تنجح هذه الحركة فى تخليص الحيوان نجده يتكور ويغلف نفسه بغلافه الخارجى ، فاذا تكررت هجمات المادة السامة نجده يعوم ويجرى من هذه المنطقة كأنما يبحث عن منطقة أخرى . وتدل هذه التجربة على أن الحيوان يغير من سلوكه حتى ينجح فى الابتعاد عما يؤذيه .

فاذا أخذنا نتيجة تجربة الضوء فقط فلا نحتاج الى أن نفترض للحيوان الذى وصفناه شعورا أو ارادة أو رغبة أو تفكيرا . ولكن التجربة الثانية تجعلنا نشك فى أن سلوك الحيوان آلى صرف ، بخلاف التجربة الأولى ؛ فانها لا تدلنا الا على سلوك آلى . حتى اذا سلمنا بأن سلوك الحيوان فى الحالتين آلى ، وانتقلنا الى سلوك الانسان فاننا نجد عنده ما يشبه سلوك « الاستنتور » فيما يسمى بالفعل المنعكس .

الفعل المنعكس :

هناك مجموعة من ردود الأفعال يقوم بها الانسان بطريقة آلية ثابتة ، فاذا ازداد الضوء الواقع على العين ضاقت الحدقة واذا قل الضوء اتسعت . واذا دخلت ذرة تراب فى القصبة الهوائية سعل الشخص ، واذا دخلت فى الأنف عطس ، واذا وخزنا رجل النائم بدبوس فانها تنكمش ، واذا ضربنا شخصا ضربة سريعة حادة فى موضع معين تحت الركبة فان الساق ترتفع ، واذا وضعنا طعاما فى فم شخص جائع فان لعابه يسيل ، الى غير ذلك .

هذه كلها أفعال آلية ثابتة يتحتم الحصول على كل منها فى حالة احداث المؤثر المناسب . وهذه الأفعال الآلية — وأشباهها كثيرة جدا عند الانسان — تخرج من دائرة الارادة أو التحكم ، وتحدث دون تفكير أو رغبة . وهى تحدث دون شعور منا بالمرة فى بعض الأحيان ، وذلك كما فى حالة ضيق الحدقة واتساعها ، وكما فى حالة انكماش رجل النائم . وهذه الأفعال الآلية تسمى بالأفعال المنعكسة ، وهى شبيهة بما شاهدنا فى سلوك « الاستنتور » لا سيما فى التجربة الأولى .

والفعل المنعكس البسيط يمكن أن يحدث اذا كان هناك تأثير مناسب ، واذا كان هناك تيار عصبى ، واذا كان هذا التيار يصل الى عضلة أو غدة لترد على هذا التأثير . والتيار العصبى يمر فى خيط مستقبل أو حساس ، ثم فى خيط عصبى محرك . وبين الخطين العصبيين ما يسمى بالوصلة العصبية . ونظرا لتعدد الخيوط العصبية وتشعبها عند الوصلة ، فليس من السهل الحصول عند الانسان على فعل منعكس بسيط بالصورة التى ذكرناها ؛ ولهذا فان النسبة بين الأفعال المنعكسة البسيطة وغيرها عند الانسان نسبة صغيرة .

وتبدو آلية الفعل المنعكس من التجارب التى أجريت على بعض الحيوانات كالكلاب والضفادع . فاذا انتزع مخ الضفدعة مثلا تجد أنها تفقد أهم خواص السلوك التى ذكرناها وهى التلقائية ، فهى لا تتحرك من تلقاء نفسها أبدا ، ولكنها تقوم بحركات ثابتة معينة تحت فعل المؤثرات المناسبة ؛ فاذا قلبت على ظهرها تعود الى وضعها الطبيعى ، واذا وضعت فى الماء تقوم بكل حركات السباحة ، واذا وضع حامض على رجلها تكمشها ، واذا وضعت على مستوى خشبى مائل فانها تزحف الى أعلى حتى تصل الى وضع مناسب وهكذا . وتختلف الضفدعة التى انتزع مخها عن الضفدعة العادية فى أن الحركة لا بد أن تتبع المؤثر المناسب ، وفى أن الحركة كذلك لا بد أن تقف بزوال المؤثر .

ويلاحظ أن ما يمكن أن يفسر من سلوك الانسان على هذا الأساس الآلى كثير ؛ ولو أنه فى الواقع ضئيل جدا بالنسبة الى ما لا يمكن تفسيره على هذا الأساس .

الفعل المنعكس الشرطى :

لاحظنا فى الفعل المنعكس أن هناك مؤثرات ، وقد بينت التجارب أن استعداد الكائن الحى للتأثر بهذه المؤثرات يمكن أن يكون طبيعيا فطريا ويمكن أن يكون مكتسبا كما توضح التجربة المشهورة التى أجراها «بافلوف» ؛ اذ كان يجرى تجارب على الكلاب ، ولاحظ أن لعاب الكلب

يسير لمؤثرات أخرى غير المؤثرات الطبيعية ، فأجرى التجربة الآتية ، وهى : كان يدق جرسا فى نفس الوقت الذى يقدم فيه الطعام للكلب ، وبعد تكرار هذا العمل عدة مرات لاحظ أن دق الجرس وحده كاف لاسالة اللعاب . ويلاحظ أن الطعام هو المثير الطبيعى لسيلان اللعاب ، وأن صوت الجرس ليس مثيرا له ، ولكن اقتران صوت الجرس بالطعام ، وتكرار هذا الاقتران جعل صوت الجرس مثيرا كافيا لاسالة اللعاب ، وسيلان اللعاب لصوت الجرس يسمى فعلا منعكسا شرطيا ، لأنه حدث بشروط معينة ، وهى تكرار اقتران سماع صوت الجرس مع رؤية المثير الطبيعى .

ويرى السلوكيون أن تعلم الانسان والحيوان مبنى على تكوين أفعال منعكسة شرطية ؛ أى أنهم بنوا تفسيرهم لسلوك الانسان المعقدعلى وحدات بسيطة . وهم فوق ذلك ينظرون الى الانسان نظرتهم الى «الاستنتور» السابق الذكر ، فكلاهما فى نظرهم آلى السلوك ، الا أن أحدهما بسيط والآخر معقد ؛ ومعنى هذا أن السلوكيين اعتبروا أن الفعل المنعكس هو وحدة السلوك ، وعلى أساس هذه الوحدة يتركب السلوك الانسانى المعقد بكافة درجات تعقيده .

ولكن قل من يقبل هذا الرأى لاعتبارات عدة ، منها أن عملية تكوين الفعل المنعكس الشرطى ذاتها ليست عملية آلية ، وانما هى عملية شعورية تتدخل فيها المراكز العليا للمجموع العصبى ، ومنها كذلك أن المثير المكتسب اذا تكرر عددا من المرات دون أن يصحبه المثير الطبيعى فان قوة المثير المكتسب تضعف ، وتزول فى أغلب الحالات ، فكأن الافعال المنعكسة الشرطية ليست لها نفس الآلية الموجودة فى الأفعال المنعكسة الطبيعية .

الأفعال الغرضية :

سبق أن ميزنا بين السلوك الآلى والسلوك العقلى على أساس النظرية الغرضية أو « الهورمية » ورأينا أن بعض أنواع الحركات عند الانسان آلى وسميناه بالأفعال المنعكسة ؛ كانكماش حدقة العين لازدياد الضوء الواقع عليها ، وبعضها غير آلى ؛ كعمليات التفكير ، والحكم ، والرغبة ، وغير ذلك. وسمينا النوع الأخير « سلوكا » ونحتفظ نحن بكلمة السلوك للسلوك

العقلى أو لمظاهر الحياة العقلية ، رغم أن السلوك عند السلوكيين لا يخرج فى طبيعته عن الحركة الآلية أو الميكانيكية .

ويمكننا أن نفترض الآن أن سلوك الكائنات الحية الدنيئة — اذا خرج عن نطاق الحركة الآلية أو الفعل المنعكس — يرمى الى غرض ولو كان من نوع بسيط جدا . ونقصد بالغرض ما يقابل « رغبة » مهما كانت درجة وضوحها ، فالعصفورة « تريد » أن تضع البيض ، والحمامة « تريد » أن تدافع عن صغارها . ولنأخذ لذلك مثالا آخر وهو سلوك نوع من اليرقات يتسلق أغصان نوع من الشجر ليأكل الغض من ورقه وبعد أيام يتجه اتجاها مضادا لاتجاهه الأول ؛ فينحدر ليأكل الورق الجاف .

حاول نفر آخرون من أصحاب النظريات الآلية أن يفسروا حركات هذا الحيوان على أنه يتجه مرة نحو الضوء ، وذلك عند تسلقه الى أعلى ، ويتجه مرة أخرى منصرفا عن الضوء وذلك عند انحداره الى أسفل ، ويتغير الاتجاه بفعل التغيرات الكيماوية الداخلية الناتجة عن نموه وعما أخذه من غذاء ووصل اليه من نمو جعل حساسيته الكيماوية للضوء تتغير من وقت لآخر ، وليس هذا مكان التوسع فى بسط أو نقد هذا الرأى المعروف بنظرية الانتحاء « Tropism » ، ولكن بدون أى تعسف كهذا فى التفسير يمكن أن نقول : ان الحيوان الصغير الضعيف يبحث عن الطعام الغض الذى يناسب معدته فاذا قوى بحث عن طعام جاف ؛ فنفسر سلوكه على أساس غرض يرمى اليه ، وعلى أساس النزوع أو الاندفاع أو التوجه لتحقيق هذا الغرض .

وقد وجه «مكدوجل» حملات شديدة الى محاولات « لوب » فى تفسير كل مراتب السلوك عند الانسان والحيوان على أساس نظرية الانتحاء ، وهى شبيهة بحملاته التى وجهها ضد النظرية السلوكية ، وقصد بهذا أن يقضى على الاتجاهات المادية فى تفسير السلوك واثبات الاتجاه الغرضى[1] .

ويظهر الغرض بوضوح أكثر كلما ارتقينا فى سلم التطور ، فيظهر

(1) McDougall : An Ou line of Psychology
» : Modern Materialism
» : The Battle of Behaviorism

الغرض فى سلوك الكلاب أوضح منه فى سلوك الحشرات،وفى سلوك القردة أوضح منه فى سلوك الكلاب وهكذا .

والذى يمكن أن نستنتجه من هـذه الدراسة السريعة أن الانسان والحيوان يشتركان فى كل أنواع « السلوك » فالانسان عنده الكثير من أنواع « السلوك » الآلى الصرف الذى أشرنا اليه تحت اسم الأفعـال المنعكسة ، وهذه الأفعال المنعكسة تتعدل مكونة الأفعال المنعكسة الشرطية ، وهذه الأفعال المنعكسة لها وظائفها الحيوية (البيولوجية) ، ومن هذه الوظائف مثلا الوظيفة الوقائية ، فالعين تطرف من مرور حركة فجائية سريعة لتقى نفسها ، وتنكمش الرجل عند وخز الابرة لحمايتها وهكذا .

ويدخل تحت الأفعال الآلية ما نلاحظه فى الأطفال من تحريك للرجلين حركات مختلفة مستمرة لا نظام فيها ولا توافق ، وتسمى هذه الحركات بالحركات العشوائية « Random Movements » ، وربما كانت الحكمة فى هذه الحركات أن الطفل يولد ضعيفا ناقص النمو ، فهذه الحركات تمرن عضلاته وتساعده على النمو ، وتصله كذلك بالعالم الخارجى .

وربما قيل : ان الحركات الآلية — من منعكسة وعشوائية — لها كما قلنا غاية أو وظيفة ترمى اليها ؛ ولكن الرد على هذا هو أن الغاية فى هذه الحالة ليست كائنة فى « ذهن » الحيوان .

وعند الانسان — عدا ما تقدم ذكره من الاستعداد للقيام بحركات آلية — أنواع السلوك التى يظهر فيها الغرض بوضوح ، ولأنواع السلوك هذه استعدادات فطرية سنفصلها فى الصفحات التالية .

على أنه يجب علينا أن نشير هنا الى أن هناك مجموعة مـن العلماء لا يأخذون بالطريقة التتبعية أو المقارنة ، ولا يسلمون بوجود نوع مـن الشبه بين الانسان والحيوان . فهم يدرسون الانسان على حدة ، وكل نوع من الحيوان على حدة . ويرون أنه لا ضرورة لعقـد موازنة كالتى أشرنا اليها . وهذه مدرسة لها تابعوها ، وهى منتشرة فى أمـريكا . أما المدرسة التى تأخذ بطريقة التتبع والموازنة فانها موجودة فى انجلترا ، ولها قوتها ، ولها تابعوها .

المراجـــع

1. Heath : How we Behave.
2. Holmes : The Intelligence of Animals.
3. Kohler : Mentality of Apes.
4. McDougall : The Battle of Behaviorism.
5. " " : Modern Materialism.
6. " " : An Outline of Psychology.

الفصل السابع

تحليل السلوك الفطرى

مقدمة :

ذكرنا فى الفصل السابق أهم ما وجهنا اليه «دارون» بأسلوبه الذى أدى الى كشف نظرية التطور ، والذى أدى الى ادراك الصلة ، والاستمرار ، والتشابه بين مراتب الكائنات الحية المختلفة . وكان هذا الكشف مصدر الوحى لعلماء النفس الحديثين وعلى رأسهم « وليم جيمس » و« مكدوجل » وغيرهما ، فدرسوا — كما قلنا — سلوك الحيوان فى مراتبه المختلفة ، وهدموا الفكرة القائلة بوجود فرق أساسى بين الانسان والحيوان ، والتى تتضمن أن الانسان محكوم بعقله أو بذكائه ، والحيوان محكوم «بغريزته» ووصلوا الى أن « الغرائز » ثابتة فى تركيب العقل البشرى ، وأن الذكاء — بظهوره ونموه فى مراحل التطور — لم يحل محل «الغرائز» وانما كان عاملا مهما فى ضبطها ، وتعديل توجيهها . وهذا الكشف لم يبرز بهذه الصورة الواضحة الا فى أوائل القرن الحالى ، ولعل السبب فى تأخر ظهوره هو تعقد سلوك الانسان ، وكثرة العوامل التى تتحكم فيه ، مما جعل طبائع الانسان لا تظهر عادة بصورها النقية الواضحة .

وحيث اننا نسلم بالاتصال بين الحيوان والانسان فخير طريقة لدراسة السلوك الغريزى[1] فى صورته النقية هو أن ندرسه أولا فى الحشرات والحيوان.

---

(١) غريزة معناها طبيعة ، وغريزى معناه طبيعى ، وذلك بحسب ماجاء بالقاموس المحيط ، فالسلوك الغريزى معناه السلوك الطبيعى ، أو الفطرى ، أو السلوك غير المتعلم . ولا يشك انسان فى أن هناك تشكيلات من السلوك الغريزى واضحة عند الحيوان والحشرات . وأقل وضوحا من هذه الوجهة عند الانسان .

مثال للسلوك الغريزى أو الفطرى :

قام «فابر» بدراسة نوع من الزنابير اسمه «الزنبار الوحيد» بعد خروجه مباشرة من طور العذراء . خرج الزنبار وأراد أن يضع بيضه ، ولكن قبل أن يفعل ذلك بحث عن نوع من الديدان ، ولسع الدودة التى وجدها فى مركز من مراكزها العصبية ، وأحدث بها شللا ؛ ولكنه لم يقتلها ، ثم أخذها ووضعها فى عشه ، وكرر هذه العملية الى أن امتلأ العش بالديدان ، ووضع البيض عليها ، وأقفل العش بالطين ثم مضى الى حال سبيله . فقس البيض ، وخرجت منه الديدان ، فوجدت لحما طازجا محفوظا ؛ لا ميتا ولا متعفنا فعاشت عليه الى أن كملت دورتها ، وخرجت الى الحياة تقوم بنفس العملية التى قام بها أسلافها . هذا السلوك المعقد الذى لم يخطىء فيما اتجه اليه ، والذى لم يسبق أن تعلمه الزنبار ، والذى تم بغاية الدقة وبدرجات كبيرة من التعقيد يسمى سلوكا غريزيا ، وهو سلوك فطرى بدليل أن الزنبار لم يتعلمه ، وبدليل أنه عام فى أفراد الجنس كله ، وبدليل أنه ثابت من حيث وقت ظهوره ودقة ترتيبه . وفوق هذا كله فانه يؤدى غاية حيوية فى تحقيق استمرار النوع .

تحليل السلوك الغريزى أو الفطرى :

واذا لاحظنا الحشرات على اختلاف أنواعها نجد أنها لا تضع بيضها الا حيث تخرج صغارها فتجد الطعام الصالح لها ، وواضح هنا أن الحشرات تسترشد فى هذا العمل بالادراك . فادراك رائحة اللحم العفن يجذب نوعا من الذباب لوضع بيضه عليه ، ورائحة الجبن الطازج كذلك تجذب الذباب المعروف لنا لوضع بيضه عليه[1] ، وألوان الزهور تجذب النحل الى تمييز الزهور التى بها رحيق من غيرها ، فتندفع اليها وتمتص منها الرحيق .

(١) وهذا هو السبب فى أن الجبن الذى يصنع عندنا فى القرى تتكون فيه الديدان ، فالديدان ما هى الا يرقات الذباب عند فقس بيضه ، ثم تتحول هذه اليرقات بدورها مكونة ما يسمى بـ « الدعبس » ، وما « الدعبس » هذا الا ذباب صغير الحجم ، ولنفس السبب جرت عادة الناس على وضع قطعة من الليف على فوهة الوعاء الذى يحفظ فيه الجبن ، فهذا الليف يساعد على خروج (الدعبس) منه .

فالفعل الغريزى يتميز هنا بادراك الزهور ؛ بل بتمييز زهور خاصة من غيرها.

وقد درست حياة الحشرات من هذه الناحية دراسة وافية ، فتبين أن بعضها على درجات كبيرة من التعقيد ، كما نرى فى الحياة الاجتماعية للنحل والنمل مثلا ، وفيما يقوم به النوعان من ادخار وغير ذلك .

وفى المراحل الراقية عن مراحل الحشرات نجد الطيور والحيوانات الثديية . وكثيرا ما نجد لدى الطيور أفعالا غريزية قليلة التعديل، فالعصفورة بعد أن تلقح تطير فى جد واجتهاد باحثة عن الأعشاب الجافة وقطع الطين ، وتظل تبنى عشها باحكام ، وعند ما تفرغ من بنائه ترقد فيه لتضع البيض . فاذا باضت رقدت عليه ليستمر دافئا . فاذا فقس عاملت صغارها بحنو بالغ وأطعمتها الى أن يتم نموها وتكبر وتنصرف الى سبيلها .

وكذلك السنجابى وهو حيوان ثديى شبيه بالقط له ذيل كبير ، ويعيش فى الأشجار فى البلاد الباردة من المناطق المعتدلة . وأحب شىء اليه هو البندق ، ومن عادته أن يجمع البندق ، ويحفظه فى عشه، وبهذا يجده اذا قلت كمياته فى الشجر أو وجده غير ناضج . اذا أخذناه من صغره ، وعزلناه عن بقية أفراد جنسه ، ثم أعطيناه كمية من البندق — بحيث يكون قد رأى البندق لأول مرة فى حياته — فانه يكسر بعضه ويأكله، ثم يحفر حفرة ليخبىء فيها ما تبقى . ومن الأفعال الغريزية أيضا ما نلاحظه من سلوك القط فى حضرة الكلب ، ومن سلوك كل من القط والفأر فى حضرة الآخر [1] .

توضح لنا كل هذه الأمثلة ما يطلق عليه عادة اسم « الغريزة » ومن ثم ننتقل الى تعريفها .

عرف « هربرت سبنسر H. Spencer » « الغريزة » بأنها فعل منعكس مركب، أو بأنها سلسلة متعددة الحلقات، وكل حلقة منها تكون فعلا منعكسا بسيطا ، فرؤية العشب الجاف بحسب رأى «سبنسر» تؤدى الى التقاطه ، والتقاطه يؤدى الى بنائه فى هيئة عش ، وبناء العش يؤدى الى الرقاد فيه ، والرقاد فيه يؤدى الى وضع البيض . وهكذا يصبح السلوك الغريزى فى نظر « سبنسر » مجموعة من الحركات الآلية يتبع بعضها بعضا . وكل حركة منها

(١) يرى بعض الناس ان هذا سلوك مكتسب وليس فطريا . وواضح أن رأيهم هذا بعيد المنال ، وأنا لست ممن يوافقون عليه فى الوقت الحاضر .

رد فعل لمؤثر ، وكل حركة تصير بدورها مؤثرا لرد الفعل التالى . واذا بدأت من سلسلة العمل الغريزى حلقة تتبعها الحلقة الثانية فالثالثة ، وهكذا بالترتيب .

ولكن يعترض على هذا الرأى بأن الأفعال المنعكسة يمكن أن تتم دون أن يكون للشعور فيها دخل . وأما الفعل الغريزى فيصاحبه الشعور بمظاهره الثلاثة المعروفة ؛ ففيه الادراك ، وفيه الوجدان أو الانفعال ، وفيه النزوع أو الرغبة أو الاندفاع . وقد رأينا فيما سبق أن النحلة تدرك الزهرة ذات الرحيق ، والذبابة تدرك رائحة الجبن أو اللبن ، والزنبار يدرك نوع الفريسة التى يشلها ثم يسحبها ، وفى أثناء سيره يدرك اقترابه من عشه ، وبعد دخوله يضع الفريسة ، ثم يدرك أن العش قد امتلأ فيسده ، وكذلك العصفورة تدرك العشب الصالح لبناء العش وهكذا. فعنصر المعرفة أو الادراك موجود مع الفعل الغريزى . ومن الملاحظات الغريبة أن الزنبار بعد أن يبنى عشه يطير فى شكل حلقات تتسع بالتدريج كما لو كان يدرس المنطقة التى بنى عشه فيها حتى تسهل عودته اليه[1] .

ويغلب أن رؤية الزهرة أو شم الجبن أو غير ذلك يستثير ناحية شعورية أو عقلية، ويثير انتباه الحيوان، وفى الوقت نفسه يثير استعدادات «فسيولوجية» للقيام بعمل خاص ؛ فللعصفور استعداد جسمى «فسيولوجى» خاص يدخل كعامل هام فى بعض السلوك الغريزى ، فهو يرى الطين ، أو يشم رائحته ، ويلقطه بمنقاره ، وللزنبار استعداد «فسيولوجى» جسمى خاص فله حمة يلسع بها فريسته ، وله كذلك مجموعه العصبى ، فهو مهيأ لأن يتأثر بمؤثرات حسية معينة أكثر مما يتأثر بغيرها . وكذلك نجد أن القط يتأثر لرؤية الفأر أكثر مما يتأثر لرؤية غيره من الأشياء[2] .

وفوق ما تقدم نجد الوجدان[3] ظاهرا فى الأفعال الغريزية ، ولو أنه لا يسهل علينا رؤية مظاهره فى الحشرات أو الطيور ، وذلك لأن تركيب جسم

(١، ٢، ٣) وهذا يتفق تماما مع ما اتجه اليه العلماء الامريكيون للتحدث عن الدوافع الاولية دون « الغرائز » (راجع صفحة ٤٢ ـ ٤٦ من كتاب الدوافع النفسية « طبعة أولى » للدكتور « مصطفى فهمى » (غير انهم رأوا استعمال مصطلح « الدوافع » بدلا من مصطلح « الغرائز » وهذا ما لانعارض فيه. ولو أن ماصاحب كلمة instincts فى تاريخ العلم باللغة الانجليزية ليس هو بعينه ما صاحب كلمة « غرائز » فى تاريخ العلم باللغة العربية .

الحشرة أو الطير بعيد عن تركيب جسمنا لدرجة تجعلنا لا ندرك ما عنده من حالات انفعالية الا بشيء من المران والجهد .

ونحن نعلم أن قرب الحيوان منا فى سلم التطور يقربه منا فى الشكل والتركيب الجسمى ، ويمكننا فى الوقت نفسه من ادراك العلامات الظاهرة للانفعال ، فكلنا ندرك ان كان الفرد منا غاضبا أو فرحا أو حزينا ، وندرك هذا بوضوح أقل فى القردة ، ولكنا مع ذلك ندركه الى حد ما . وندرك انفعالات الكلاب بوضوح أقل مما ندرك به انفعالات القردة ، وندرك فى القطط والخيل أحيانا بعض دلائل الانفعال ، فندرك فيها السرور والزهو والخوف والألم وغير ذلك . وبوضوح أقل من هذا ندرك ما يظهر من علامات الانفعال على أنواع الكائنات التى تقع فى مراتب تطور أقل من المراتب السابقة ، فندرك فيها الخوف والألم بعض الادراك . وهكذا تقل درجة ادراكنا لانفعالات الحيوان كلما بعد عنا فى سلم التطور ، فاذا وصلنا الى الزنبار يصعب علينا أن نلاحظ ما قد يكون عنده من حالات سرور عند رؤيته فريسته ونجاحه فى لسعها وحملها الى عشه . ويصعب علينا رؤية ما قد يكون عنده من علامات الغضب أو الخوف . ومع ذلك فاذا دققنا الملاحظة فاننا نرى هذه العلامات بعد المران وبذل الجهد .

وأظننا جميعا نرى أن انفعال الخوف ظاهر فى الفأر عندما يرى القط ، وانفعال الغضب ظاهر فى الكلاب عندما ترى القطط ، وانفعال الغضب ظاهر فى الطير عندما نقترب لنغتصب منه صغاره . وكذلك يرى المدققون والخبيرون انفعالات مختلفة فى الثعابين والتماسيح والحشرات وغير ذلك .

وقد قام دارون[1] بدراسات واسعة النطاق على أنواع الحيوان والانسان ، وقد بين مواقف التحدى والخوف والغضب والتهديد والحنو والكراهية فى الحيوان ، وبين مظاهر هذه جميعا عند الانسان وأنواع الحيوان . وبين أوجه الاشتراك التشريحية ، وأوجه الشبه التعبيرية فى هذه جميعا وهى دراسة يجدر بكل محدث أن يدرسها رغم ما يقال عنها من أنها قديمة .

وأما الناحية النزوعية أو الحركية[2] فانها ظاهرة فى الأفعال الغريزية ،

---

(١) Charles Darwin : The Expression of the emotions in man and animals : Thinkers Library.

(٢) نحن هنا نقول : ان النزوع هو الحركة ، وهذا تجوز منا ، فالحركة هى التعبير الظاهرى الذى يؤدى الى تحقيق النزوع .

فرؤية القط للفأر تثير فى القط انفعال الغضب ، وفى الحال نجد القط مندفعا للافتراس ، فاذا هرب الفأر انطلق القط وراءه وظل هذا يهرب وذاك يثابر الى أن ينجح الفأر فى الهروب ، أو ينجح القط فى الافتراس ، ثم يهدأ القط هدوءا تاما .

نرى من هذه الأمثلة أن مواقف أو مؤثرات حسية خاصة تستثير فى الحيوان استعدادات عقلية وعصبية ، وهذه تؤدى الى شدة انتباه الحيوان الى هذا الشيء أو الموقف الذى صدر عنه التأثير ، ونلاحظ فى أثناء هذا مظاهر انفعالات خاصة ، كالغضب ، أو السرور ، أو الألم . ونلاحظ أيضا سلوكا خاصا كالهرب أو الافتراس ، أو على الأقل نلاحظ نزعة نحو هذا السلوك. ونقصد بالنزعة هنا أن يشعر الفرد بالرغبة فقط ؛ ولكن قد يكون هناك ما يؤخره عن تنفيذها ، وتنفيذ النزوع يكون عادة بالحركة الظاهرية ، أما النزوع ذاته فهو حالة داخلية نفسية . فاذا أهان رئيس ما أحد مرءوسيه بغير حق فالسلوك الطبيعى للمرءوس هو أن ينتقم من رئيسه ، ولكن لا يمكنه ذلك ، فيشعر بنزعة الى ذلك دون القيام بتحقيق هذه النزعة[1] .

لهذا كله عرف « مكدوجل » الغريزة بأنها « استعداد عصبى نفسانى يجعل صاحبه ينتبه الى مؤثرات من نوع خاص ، ويدركها ادراكا حسيا ، ويشعر بانفعال من نوع خاص عند ادراكها ، ويسلك نحوها مسلكا خاصا أو على الأقل يشعر بنزعة لأن يسلك نحوها هذا المسلك » .

هذه ترجمة تكاد تكون حرفية لتعريف «مكدوجل» الذى جاء فى كتابه علم النفس الاجتماعى[2] . واذا تأملنا هذا التعريف نجد أنه لا يعنى أن الغريزة « شيء » يمكن تحديده ؛ وانما هى استعداد للقيام بنشاط ؛ وبعبارة أخرى يمكننا أن نقول : انها صفة حيوية خاصة .

ورغم أن هذا التعريف قوبل بالحماس لدى علماء النفس عند أول ظهوره فى أوائل القرن الحالى نجد الاتجاه الحديث لا يتقيد بكل هذه التفاصيل التى أدى الى ظهورها تأثر التعريف بملاحظة سلوك الحشرات والحيوان . ومؤلف هذا الكتاب نفسه لا يميل الى التقيد به وان كان يميل الى الاسترشاد به .

---

(١) راجع الفقرة الثانية من « الناحية الشعورية » فى صفحة ٤٦ من كتاب الدوافع النفسية ، الطبعة الأولى ، للدكتور « مصطفى فهمى » .

(2) McDougall : Social Psychology.

ويمكن أن نلخص الاتجاه الحديث فى أن الحيوان اذا وجد فى موقف معين — وكان فى حالة نفسية وجسمية خاصة — فانه يحتمل أن يقوم بسلوك لا يشترط أن يكون قد تعلمه فى الماضى . فالغريزة فى هذه الحالة فرض علمى ويمكن تعريفها بأنها استعداد[1] « Tendency » الكائن الحى للقيام بسلوك خاص أو بتشكيلة سلوكية خاصة فى موقف معين أو فى مجال معين (بحسب لغة الجشتالتيين)

وحيث ان السلوك الغريزى أو الفطرى يتضمن تكيفا للكائن الحى ككل ، وحيث انه يتضمن أيضا عند تحليله عناصر الادراك والوجدان والنزوع فان تعريفه بأنه فعل منعكس مركب تعريف غير مقبول .

وهناك أدلة أخرى ندحض بها فكرة «سبنسر» منها أن السلوك الغريزى أو الفطرى لا يسير دائما فى الاتجاه الصواب ، بل يخطىء أحيانا ، فقد تضل الحشرة طريقها ، وقد تخطىء مرماها . ومنها أن أجزاء السلوك الغريزى أو الفطرى لا تسير دائما فى ترتيب واحد . ومن التجارب الطريفة[2] ماأجرى على نوع من الزنابير يبنى عشه من عدد من الخلايا ، وبعد أن ينتهى من احدى الخلايا يأتى بالعناكب الصغيرة ، ويضعها فيها الى جانب البيضة — التى يكون قد سبق أن وضعها — ويسدها ، ثم ينتقل الى خلية أخرى فخلية ثالثة . وهكذا . فلو أن السلوك الغريزى تسير حلقاته بترتيب آلى واحد لا يتغير لما عاد الزنبار فى أثناء عمله الى اصلاح ما سبق له اتمامه .

ولكن القائم بالتجربة كان ينتظر الى أن يتم الزنبار عمله فى خلية ما فيخدشها بدبوس . فاذا أتى الزنبار لعمل الخلية التالية ، ووجد أن الانسان قد أفسد عليه عمله عاد اليه فأصلحه ، ثم سار فى عمل الخلية التالية ، وكرر المجرب تجربته هذه عددا من المرات أيقن بعدها أن تتابع أجزاء السلوك الغريزى ليس تتابعا آليا . ولاحظ المجرب أن الزنبار عندما يعود ويرى أن الخلية التى تمت قد أصابها التلف فانه يقوم بحركات ، ويخرج أصواتا تدل غالبا على ما يشعر به من غضب وتضايق .

(1) Is the Doctrine of Instincts Dead ? The British Journol of Educational Psychology 1941, 1942, 1943.

(2) McDougall : Energies of men.

تعدل السلوك الغريزى أو الفطرى :

عرفنا أنه من السهل علينا ملاحظة السلوك الغريزى أو الفطرى فى الحيوانات الدنيئة ؛ كالحشرات ، وفيما هو أرقى منها قليلا ، كالطيور ، وذلك لأن السلوك الغريزى يوجد عندها فى صوره الفطرية . وأما الانسان فان نشاطه الغريزى يتعدل كثيرا بفعل التدبير والذكاء[1] .

ويمكن للتبسيط عرض أنواع التعديل فى تصنيف كالآتى : —

النوع الأول — تعدل من الناحية الادراكية ؛ فبعد أن كانت الدوافع الغريزية تستثار بمثيرات طبيعية فطرية يمكن استثارتها فى مواقف غير المواقف الطبيعية .

النوع الثانى — تعدل من الناحية النزوعية .

النوع الثالث — تعدل بسبب استثارة دوافع مختلفة فى وقت واحد .

النوع الرابع — تنظيم الاستعدادات الغريزية وانفعالاتها حول شىء لتكون ما يسمى بالعواطف ، وسنتناول بالشرح الآن أنواع التعدل الثلاثة الأولى تاركين النوع الرابع لدراسة مستقلة مطولة فى فصل « العواطف » .

النوع الأول : التعدل من الناحية الادراكية :

نلاحظ أن بعض ما كان يستثير السلوك الغريزى أو الفطرى قد لا يثيره فالصوت العالى مثير طبعى لانفعال الخوف ، أو غريزة الهرب ، ويستثار الخوف بالأصوات العالية ؛ سواء أكان مقترنا بخطر يؤذى الفرد أو غير مقترن . ولكن قد يتعلم الفرد بالتجربة أن الصوت العالى غير مقترن بخطر فيسمعه دون خوف ؛ كما يحدث فى المحاجر والمناجم ، فالعمال يعملون ولا يبدو عليهم أى خوف . كذلك الدواب التى تعيش فى القرى يبدو عليها الخوف اذا أحضرت للمدن لأول مرة وسمعت صوت السيارات وغيرها ولكنها تعتاد ذلك وتألفه بمضى الزمن ، فالأصوات التى كانت مثيرا طبيعيا للخوف صارت لا تثيره .

وكذلك يحدث أن الأشياء التى لم تكن تثير تشكيلة سلوكية بطبيعتها قد تصير قادرة على اثارتها . فالحمام فى ميادين لندن مستأنس الى حد

---

(١) نسى المحدثون من علماء النفس وعلماء الانثربولوجيا ما قالت به مدرسة الغرائز من قابليتها الشديدة للتعدل ، ونسوا ان هذه القابلية قد تؤدى الى تمويه الجوهر .

كبير ، فتجده يقف على أكتاف الناس ، وعلى أيديهم ، وعلى رءوسهم ، ويفعل هذا بغاية الهدوء والاطمئنان ، وذلك لأن الانسان فى ميادين لندن لا يثير الخوف عند الطير . فالانسان اذن ليس مثيرا طبيعيا للخوف ، ولكن فى الجهات التى تعودت صيد الطيور نجد أن الطير يهرب لمجرد رؤية الانسان ، وذلك لأن رؤية الانسان اقترنت بصوت بنادقه المزعجة ، فصارت رؤيته مزعجة ؛ أى مثيرة لغريزة الهرب . كذلك المدرس ليس مثيرا طبيعيا للخوف عند التلاميذ . ولكن اقتران المدرس بالايذاء فى ذهن التلميذ يجعل المدرس مثيرا للخوف .

وقد أجرى « جيمس » تجربة بسيطة على أفراخ صغيرة (كتاكيت) كان يرمى لها الحب وهو يمشى فكانت تتبعه . واستمر على هذا مدة طويلة ، فكانت الفراخ — وقد كبرت — تمشى وراءه اذا رأته سواء أرمى لها الحب أم لم يرم . وهذا المثال — ولو أنه لا يدل مباشرة على تعدل الغريزة — يجعلنا نقول : ان « وليم جيمس » قد حل فى نظر الفراخ محل الحب . فاستثارة السلوك الغريزى أو الفطرى تتعدل اذن عن طريق الترابط [1] «Association» الذى سنسميه فيما بعد ترابطا بالاقتران «Association by-Contiguity» وقد يستثار الاستعداد الغريزى أو الفطرى عن طريق الترابط بالتشابه « Similarity »

فالطفل الذى يستثير خوفه شرطى فى الطريق قد يستثير خوفه أى شخص مرتد كسوة رسمية ؛ كالسعاة ، ورجال المطافىء ، وغيرهما . وأعرف طفلا كان يخاف من الظلام وهذا خوف مكتسب ، ثم رأى رجلا أسود فخاف منه خوفا شديدا ، فلما سألته : لم تخاف منه ؟ قال لأنه خرج من الظلام . فهذا خوف من الرجل الأسود ناتج من الاقتران بالتشابه .

(١) ليس معنى ذكر الترابط هنا اننا نؤمن بفكرة الترابطيين كنظرية كاملة لتفسير جميع الظواهر العقلية ، فنظرية الترابطيين — كما كانت شائعة فى القرن الثامن عشر والتاسع عشر — تقوم على نظريات عن العقل والمخ والصلة بينهما تتضمن تفسيرات « فسيولوجية » لترابط الأفكار بعضها مع بعض ، ولا يقر كل التفسيرات أحد من علماء العصر الحاضر . غير أننا نقصد بالترابط الاقترانى حدوث الوقائع مجتمعة وادراكها مجتمعة . وهذا لا يتنافى مع اتجاهات المدارس الحديثة لعلم النفس ، كمدرسة الجشتالت .

ويلاحظ أن ادراك علاقة التشابه عملية عقلية خاصة بالحيوانات الراقية . والانسان قادر على ادراك علاقات كثيرة دقيقة التشابه . وهذا مما يجعل احتمال تعدل التشكيلات السلوكية الفطرية فى الانسان كبيرا جدا ، لأن الاقتران بالتشابه يفتح له ميادين عدة لا تتوفر لغيره من الكائنات .

النوع الثانى : التعدل من الناحية النزوعية :

هذا النوع من التعدل واضح جدا فى حياة الانسان ، ولنأخذ لذلك مثلا الاستعداد للمقاتلة ، وما يصحب استثارته من انفعال الغضب ، ويستثيره كل ما يقف فى سبيل تحقيق النزعات الأخرى . فاذا دفع الجوع بحيوان الى البحث عن الطعام ثم وجده ، وقبل أن يتناوله اختطفه منه حيوان آخر — أى أن الحيوان الآخر لم يسمح له باشباع دافع الحصول على الطعام ؛ حيث وقف فى سبيل تحقيقه — كان هذا مدعاة لغضب الأول وهجومه على الثانى لضربه وعضه ومقاتلته . كذلك الحال فى الانسان اذ يثار انفعال الغضب لديه فى مثل هذه المواقف ، وخصوصا فى الصغر ، ويكون سلوك الطفل بالضرب أو المقاتلة . ولكن يتعلم الانسان بالخبرة طرقا أخرى للسلوك كما يكتسب مثيرات أخرى للغضب . فالذى يثير غضب البالغ قد يكون اتهامه بأن ما يقوله من الشعر مسروق (موقف مثير بالاكتساب) وقد يكون سلوكه فى هذه الحالة نظم قصيدة لهجاء الناقد . ومما يدل على تعدل الاستعداد الغريزى فى ناحيته النزوعية تنوع طرق القتال ، فهناك الملاكمة ، والمصارعة ، والمبارزة ، واستعمال المسدسات ، والسب ، والهجاء ، وتدبير المؤامرات ، والايقاع ، وترويج الشائعات ، وحرب الأعصاب ، وحرب الميكروبات ، والحرب الذرية ، وغير ذلك .

ولبيان تعدل الاستعداد من الناحية النزوعية عند الحيوان نشير الى ما سبق أن ذكرناه عن نوع من الزنابير تبنى أنثاه من الطين فجوة بيضاوية الشكل ، ثم تضع فيها بيضة واحدة ، وتقتل بعد ذلك العناكب الصغيرة ، وتحضرها لتضعها فيه ، وبعد أن تملأ الفجوة تسدها بحصوة صغيرة وبعض من الطين ، ثم تبنى بجانبها فجوة أخرى ، وتضع فيها بيضة ، ثم تملؤها بالعناكب ، ثم تسدها ، وهكذا الى أن تعمل ما يقرب من اثنتى عشرة حجرة .

وبعد ذلك تلف كل هذا بغلاف من الطين والحصى لتحفظه . وهى تسير فى هذا بطريقة منظمة ، فتنتهى من خلية ، ثم تعمل الخلية الأخرى ، وهكذا . فقام أحد المشاهدين — كما قلنا — بخدش الناحية التى أتمتها ؛ فبدلا من ان تستمر فى عملها بطريقة آلية أصلحت ما أفسده الانسان ، وعادت الى عملها ، فعاد هو عدة مرات الى عمل خدش آخر ، فأصلحته . فلو أن السلوك آلى لما تناوله التعدل فى الناحية التنفيذية للنزوع .

ومن أهم عوامل التعدل من الناحية النزوعية ما يصيب السلوك من نجاح أو فشل ، فالسلوك الذى ينجح فى تحقيق الغاية يثبت ، وأما غيره فانه يضعف أو ينمحى . فاذا أخذنا الاستعداد للمقاتلة نجد أن الانسان لا يمكن فى مجتمع متمدن أن ينجح بأساليب المقاتلة البدائية — من ضرب ، وعض ونهش — فيتعدل سلوكه بما يتفق مع اتجاهات المجتمع الراقى .

ويساعد على تعدل السلوك الغريزى أو الفطرى تغير الظروف تغيرا يجعل السير الطبعى له غير كاف لتحقيق الغرض ؛ كما يتبين فى تجارب الزنابير التى سبقت والتى سيأتى ذكرها .

النوع الثالث لتعدل الفعل الغريزى أو الفطرى :

أما النوع الثالث للتعدل فهو ناشىء من استثارة أكثر من دافع واحد فى وقت واحد ، فيحدث أن يستثار البحث عن الطعام والخلاص من الخطر فى نفس الموقف . فالجائع يبحث عن الطعام ، فاذا وجد طعاما لا حق له فى الحصول عليه فقد يدفعه الجوع لأخذه ، ويمنعه الخوف (أو غير الخوف) من ذلك .

ويحدث أحيانا أن أرى شيئا غريبا ، فيدفعنى حب الاستطلاع لفحصه ودرسه ، ويمنعنى الخوف من القيام بذلك . ونجد فى بعض المواقف امكان الجمع بين دافعين كالمقاتلة والوالدية فى حالة العتب ، فاذا وجدت أن ابنك قد أتلف شيئا عزيزا على نفسك ، فالاتلاف يثير الغضب والمقاتلة ، والابن يثير الوالدية والحنو ، فيكون السلوك فى هذا الموقف سلوك عتب ، لا سلوك توبيخ أو ضرب . وفى بعض المواقف الأخرى نجد من العسير

الجمع بين دافعين كما فى البحث عن الطعام والتقزز ، فلا يسهل عليك أن تأكل ما تشمئز منه .

فى كل هذه المواقف نجد أن السلوك الغريزى أو الفطرى يتعدل بسبب ما يستثار معه من دافع غريزى أو دوافع غريزية أخرى فى نفس الموقف .

مدى التعدل فى الفعل الغريزى الواحد :

ذكرنا أن الاستعدادات الغريزية تتعدل من ناحيتها الادراكية والنزوعية ، فالى أى حد تتعدل فى ناحيتها الانفعالية ؟

لنأخذ الاستعداد للمقاتلة ؛ نلاحظ أن الانسان يتعدل سلوك المقاتلة عنده من الناحية الادراكية ، فيغضب الانسان اذا أوذى أو أهين فى كرامته ، أو اذا رأى ظلما يقع على ضعيف وهكذا ، ويكون سلوكه ازاء هذا اما بالضرب أو النقد أو الشكاية للبوليس أو غير ذلك ، ومهما كانت الناحية الادراكية أو النزوعية فان انفعال الغضب موجود ثابت لا يتغير من حيث النوع ، وان تغير فى درجته .

كذلك الخوف ؛ فقد تخاف الظلام أو الأصوات المزعجة أو الرسوب فى الامتحانات أو غير ذلك ، ولكن الخوف ثابت فى كل حالة لا يتغير فى طبيعته ؛ وان تغير فى شدته .

وانفعال الحنو كذلك ثابت ؛ ولو أنه يكون أحيانا موجها نحو الأطفال أو الحيوانات أو العجزة أو المرضى او غير ذلك .

ففى حالة استثارة الدافع الواحد قد يحدث التعدل فى أى ناحية ما عدا الناحية الانفعالية ؛ فانها ثابتة من حيث نوعها وان تعدلت من حيث درجتها .

فكأن ما قصد بالتعدل من الناحيتين الادراكية والنزوعية هو كسب مثيرات جديدة فى نوعها ، وكسب أنواع جديدة من السلوك . أما عن الناحية الانفعالية المصاحبة لدافع كالمقاتلة مثلا فلا يمكن تغيير الغضب بانفعال آخر غيره ، وهكذا الحال فى باقى (الغرائز) .

وثبوت الانفعال من حيث نوعه فى السلوك الغريزى الواحد جعل

للانفعال أهمية خاصة فى نظر بعض علماء النفس ، فاتجهوا لتسمية « الغرائز » بأسماء انفعالاتها ، فهم يتكلمون عن « غريزة » الغضب « وغريزة » الخوف .

السلوك الغريزى والذكاء :

ثبت لدينا أن السلوك الغريزى الواحد يتعدل عادة فى ناحيتيه الادراكية والنزوعية ، أو الاستقبالية والحركية . ونلاحظ أن هذا التعدل كثير الوقوع عند الحيوانات الراقية ، وكلما ارتقى الحيوان فى سلم التطور زادت مرونته وقابلية سلوكه للتعدل ؛ أى قلت صلابة «غرائزه» وجمودها ، وزادت ليونتها وقابليتها للتعدل . وهذه القابلية للتعدل مظهر من مظاهر الذكاء الذى نلاحظ زيادته كلما ارتفعنا فى سلم التطور .

فالحشرات بها تشكيلات سلوكية جامدة الى حد بعيد ، وهى قليلة الذكاء ، قليلة القابلية لتعدل هذه التشكيلات . ولكننا مع ذلك رأينا فى الملاحظة السابقة على الزنبار الذى يملأ عش بيضه بالعناكب أن لديه مقدرة على التصرف ، والتصرف عنوان الذكاء .

وقد قام « فابر » بتجربة على نوع من الزنابير سبقت الاشارة اليه (ص ١٤٥) ليرى مقدار ما لديه من ذكاء . ذكرنا أن هذا الزنبار يبنى عشه ، ثم ينطلق الى نوع من الديدان ، فيلسع احداها لسعة تشلها ولا تقتلها . ثم ينقلها الى عشه ، ولكن لايدخل بها العش مباشرة ، بل يتركها عند فوهته ويدخل ويدور فى العش دورتين ، ثم يخرج ويسحب فريسته . ويقفل العش على الفريسة ، ويضع البيض عليها ، وينطلق هو الى سبيله . فاذا ما فقست البيضة وجد الكائن الحى الناتج لحما طازجا يتغذى به حتى يكتمل نموه ويخرج من عشه .

لاحظ «فابر» هذا الزنبار يقوم بعمله على الصورة الفطرية الطبيعية ، ولكن عندما ترك الزنبار فريسته عند فوهة العش عمد « فابر » الى نقلها بعيدا ، فخرج الزنبار وبحث عنها ثم أعادها ، ولكنه لم يستفد مما حدث ، فتركها عند الفوهة ودخل ودار دوراته المعروفة ، ثم خرج فوجد أن

الفريسة قد نقلت . وهكذا كرر فابر نقل الفريسة ، وكرر الزنبار تركها بالباب ، ثم فحص العش الى أن عيل صبر «فابر» ، واعتقد أن قالب السلوك عند الزنبار جامد لا مجال فيه للتغير أو الاستفادة .

ولكن جاء بعد ذلك عالمان وهما « بكهام » وزوجته وكانا يتناوبان العمل . وكررا العملية التى قام بها « فابر » مرات عدة تزيد عن مائة الى أن استفاد الزنبار وأخذ الفريسة داخل العش ، ولم يتركها عند الفوهة .

فكأن الزنبار أثبت أن لديه قسطا قليلا من الذكاء استعان به على الوصول الى غرضه رغم ما اعترضه من صعوبات .

ولا نرمى الى الاتيان بأمثلة من جميع مراحل التطور . ولكن الواضح أن القابلية لتعدل الغرائز تزداد كلما ارتفعنا فى سلم التطور . وهذه القابلية للتعدل أو التعلم تتمشى مع ذكاء الحيوان ومع مرونة أعصابه ، لأن مرونة الأعصاب يمكن أن تكون مقياسا من مقاييس القابلية للتعلم .

ونلاحظ أيضا ملاحظة أخرى وهى أن القابلية للتعلم تتمشى مع مدة الطفولة . فالحيوانات الدنيئة تولد مكتملة النمو ، قادرة على أن تعيش قائمة بذاتها . وكلما ارتفعنا فى سلم التطور نجد أن الحيوان يولد ضعيفا ، فالطيور التى هى عادة أذكى من الحشرات تولد ضعيفة ولها مدة طفولة ، ثم هى أكثر قابلية للتعلم من الحشرات ، كذلك القطط نجد أن مدة طفولتها أكبر من مدة طفولة الطيور ، وقابليتها للتعلم أكثر ، واستعداداتها السلوكية أقل من مرونتها . فاذا ارتفعنا الى مرتبة أرقى من السابقة ، وهى مرتبة القردة مثلا نجد أن غرائزها غاية فى المرونة ، وأن قابليتها للتعلم كبيرة جدا ، وأن مدة طفولتها كبيرة أيضا يكتمل فى أثنائها نمو الحيوان . فاذا ارتفعنا الى الانسان نجد أنه أضعف المخلوقات جميعا عندما يولد ، فاذا ترك وشأنه فانه يموت . وهو يختلف فى هذا عن الحشرات الصغيرة . ويصحب هذا الضعف مدة طفولة طويلة ، ومرونة كبيرة ، وذكاء عظيم ، وقابلية كبرى لتعدل السلوك وللتعلم .

وكل هذا يدلنا على أهمية مدة الطفولة من حيث التعلم ، ومن حيث سهولته وامكانه . ويدلنا أيضا على أن الاستعداد الغريزى والذكاء يعملان

جنبا الى جنب ، ويكمل كل منهما الآخر ، فاذا كان قالب السلوك الغريزى كاملا ، وعلى درجة من الكفاية تكفى لمساعدة الحيوان على أداء وظائفه البيولوجية ، فان الحاجة للتصرف والذكاء تكون قليلة . فالحشرة التى تخرج من طور العذراء تكون قادرة — بما لديها من أساليب السلوك الفطرية الكاملة — على الاستقلال ، وعلى حماية نفسها ، والحصول على غذائها ، وعلى التوالد ، والتكاثر ، وحاجتها الى الذكاء قليلة . ولكن الحيوان الراقى كالقرد أو الانسان يولد ضعيفا جدا وفى حاجة شديدة الى عناية والديه ، وعند ولادته تكون عنده استعدادات للسلوك ، ولكنها قليلة الكفاية تحتاج الى زمن طويل تنمو وتقوى فيه ، وهى ليست مصبوبة فى قوالب جامدة محدودة كما هى الحال فى الديدان والحشرات ، فازاء هذا نجد لدى الحيوان الراقى من الذكاء ما يعوضه النقص فى اكتمال استعداداته الغريزية .

ويمكننا بوجه عام أن نقول كلما ارتفعنا فى سلم التطور قل الجمود فى قوالب السلوك الغريزى ، وزادت قدرة الحيوان على التصرف ، وعلى الاستفادة من خبرته السابقة .

هذه هى العلاقة الكمية بين الاستعداد الغريزى أو الفطرى والذكاء ، وبينهما كذلك علاقة وظيفية ترتبط بالعلاقة الكمية . فالدافع الغريزى هو الذى يدفع الكائن الحى للقيام بالسلوك اذا توافرت عدة شروط يرتبط بعضها بالموقف وبعضها يرتبط بالكائن الحى نفسه . وأما الذكاء فانه يرشده فى أثناء هذا فيدرك الموقف ويحلله ، وقد يتصرف على ضوء ادراكه تصرفا يساعده على حسن تحقيق أغراضه . فاذا كان الرجل جائعا فانه يبحث عن طعامه ، فاذا لم يجد طعاما فانه يبحث ، ويفكر ، ويتأمل ، ويتذكر ، وقد يجرى التجارب الى أن يصل الى طعام يسد به رمقه،فاذا كان الدافع الغريزى يدفع الكائن الحى فان الذكاء يرشده لتحقيق دوافعه . ولزيادة فهم الصلة بين الاستعداد الغريزى والذكاء نشبه الموقف كله برجل يريد أن يصل الى هدف معين فى الظلام فيستعمل مصباحا يضىء لنفسه به الطريق ، ويرشده حتى يصل الى هدفه سالما .

ونظرا لاكتمال نمو الحيوان الدنىء ، ولبساطة الظروف المحيطة به ،

ولتحدد الوسائل التى تقضى بها أغراضه تكون الحاجة الى الذكاء قليلة . وأما الحيوان الراقى فنظرا لتنوع مطالبه ، ولتعدد الوسائل التى يمكن قضاء أغراضه بها ، ولتعقد بيئته تكون الحاجة الى الذكاء والتصرف كبيرة .

وبذلك ندرك أن بين الصلة الكمية والصلة الوظيفية للاستعدادات الغريزية والذكاء تطابقا يكاد يجعلهما صلة واحدة .

ويمكننا أن نلخص الموقف بأن نقول : ان الاستعداد الغريزى هو القوة الدافعة ، وأما الذكاء فانه القدرة المرشدة الموجهة .

تقسيم الاستعدادات الغريزية :

لم يكن من السهل الوصول الى تقسيم مرض للاستعدادات الغريزية يتفق عليه علماء النفس أو عدد كبير منهم . ولعل السبب فى هذا هو صعوبة الفصل عند الانسان بين السلوك الغريزى الفطرى والسلوك الغريزى المعدل . فالانسان منذ أول وجوده يتأثر بما حوله ، وعند ولادته يتأثر بميراث اجتماعى قوى[1] ويتكيف تبعا لمعاملة من حوله ، وتبعا لما عنده من ذكاء وعوامل أخرى . لهذا كانت عملية الفصل بين هذه العوامل المتعددة أمرا عسيرا ، وكان من المنتظر ازاء هذا أن يختلف الباحثون فيما يصلون اليه من تقسيمات .

ولكن هناك بعض قواعد جرى عليها العلماء للتقسيم ،فعند بعض العلماء نجد الأساس هو السلوك نفسه . فيكفى أن يكون السلوك الظاهرى غير مكتسب عن طريق التعلم ، ويكفى كذلك أن يكون عاما عند أفراد الجنس كله ، حتى يعتبر سلوكا غريزيا . ولهم عند الانسان قاعدة ثالثة وهى أن يشترك معه فى السلوك غيره من الحيوانات الراقية . ولكن هذه المجموعة من العلماء ركزت عنايتها فى السلوك نفسه أو الحركة الظاهرية التى يقوم بها الحيوان . ولهذا السبب وضعوا قوائم طويلة بما سموه أشكال السلوك الغريزى عند الانسان ومن هذه الأشكال ما يأتى : —

(١) يرى بعض الناس ان هذه الفكرة كافية لدحض فكرة الاستعداد الغريزى ، ولكننا نؤمن بالاستعدادات أو الاتجاهات الفطرية ، ونؤمن كذلك بأن أثر البيئة واضح منذ اللحظة الأولى .

الأكل — وضع الأشياء فى الفم — المسك — الأخذ — الصيد أو القنص — الجمع — المنافسة — المقاتلة — الغضب وغير ذلك .

ويتزعم هؤلاء العلماء « ثورنديك » اذ وضع للانسان ما يقرب من مائة نوع من التشكيلات السلوكية الغريزية[1] .

وهناك جماعة أخرى من الباحثين نظروا الى الغاية الحيوية (البيولوجية) التى يرمى اليها السلوك . والذى ننتظره من دراسة تقوم على هذا الأساس أنه كلما بعدت الغاية قل عدد الغرائز ، وكلما قربت زاد العدد . فيرى « فرويد » مثلا أن الغاية الأساسية فى حياة الكائن الحى هى المحافظة على النوع ، ولذا كانت «الغريزة» الأساسية هى «غريزة» التكاثر أو «الغريزة» الجنسية . ويتفق مع «فرويد» فى هذه الناحية كثيرون من أتباعه ممن كرسوا حياتهم لدراسة الحياة الجنسية . ويرى آخرون أن هناك غايتين «بيولوجيتين» أساسيتين ؛ احداهما : أن يحافظ الفرد على نفسه ، والأخرى : التكاثر والمحافظة على النوع . وهاتان الغايتان يمكن اتخاذهما أساسا لتقسيم مظاهر الحياة عند الحيوان وكذلك عند النبات ، وقد وجد بعض الباحثين « تانسلى »[2] أن الغايات الحيوية عند الانسان والحيوان الراقى ثلاث وهى :

١ — المحافظة على الفرد .
٢ — المحافظة على النوع .
٣ — المحافظة على الجماعة .

ولو أن هذه الغاية الثالثة يمكن أن تدخل فى نظر بعض الباحثين تحت الغايتين الأوليين .

وكان من نتيجة هذين الاتجاهين — الاتجاه الأول الذى اعتمد على دراسة السلوك الظاهرى ، والاتجاه الثانى الذى اعتمد على الاهتمام

---

(١) وقد عدل ثورنديك رأيه تعديلا لا يتسع له المقام هنا ولا يتسق مع الاتجاه الذى نكتب عنه ، فيريد أن يرجع بالغرائز الى الجينات أو حملة الصفات الوراثية . وهذا مطمع بعيد فى الوقت الحاضر . ولكن لرأيه مغزى هاما وهو توكيد فكرة الوراثية التى يتجه بعض المحدثين الى تجاهلها :
British Journal of Educational Psychology Vol. 12

(2) Tansley : The New Psychology.

بالغايات البيولوجية البعيدة — أن اختلطت فى الاتجاه الأول التشكيلات «الغريزية» بالأفعال المنعكسة ، واختلطت كذلك بالحركات الجسمية الفطرية أيا كانت . وأصبح الباب فوق ذلك مفتوحا لأى عدد يمكن أضافته ونسبته الى « الغرائز » . وأما الاتجاه الثانى فانه أدى الى تقسيم قليل الفائدة من الناحية العملية ؛ سواء فى ذلك من الناحية التفسيرية أم التطبيقية .

ومن أمثلة هذا الاتجاه الثانى اتجاه «فرويد» و «آدلر» وأمثالهما . فيرى « فرويد » أن كل عمل فى سلوك الانسان يمكن ارجاعه الى الغريزة الجنسية ، وتقوم فلسفة «فرويد» على أن الغاية الأساسية من مظاهر الحياة هى المحافظة على الجنس ، ولهذا يحدث التكاثر ، والتزاوج ، والمحافظة على الذات ، وما الى ذلك . لكن هب أننا نريد أن نفسر حب شخص لمادة رياضية كالجبر أو الهندسة ، فاننا نحتاج الى دوران كثير حتى نصل الى مثل هذا التفسير ، ويبدو التفسير اذ ذاك متعسفا[1] . ومن العسير كذلك ان نفسر بحث الجائع عن طعام أو دفاع المرء عن نفسه ووطنه بتفسيرات « فرويدية » مقبولة .

كذلك «آدلر» يرى أن «الغريزة» التى تفسر كل سلوك الانسان هى « السيطرة » . وتقوم فكرته على فلسفة التطور والترقى والانتقال من حالة الضعف الى القوة ، ومن الخضوع الى السيطرة ، ومن أسفل الى أعلى . هذا هو الأساس الفلسفى لفكرة « آدلر » ، فنظرته الى تطور الكون مبتدئا مما قبل انفصال الأرض عن الشمس ، ثم نظرته الى الكائنات الحية ، ثم الى تطور المدنية جعلته يرى فكرة الانتقال من البساطة الى التعقيد ، ومن الخضوع الى السيطرة ، ومن نوع من الضعف الى نوع من القوة . ورأى فى هذا كله قانونا عاما ، وفى تطبيقه على سلوك الانسان حالة خاصة . ولكن ما سبق أن قلناه عن « فرويد » ينطبق بعينه على « آدلر » بمعنى أننا نحتاج الى شىء من الدوران حتى نفسر الكثير من أنواع السلوك ، فمن العسير تفسير حنو الأم على صغارها واندفاع الجائع لسد رمقه بتفسيرات « ادلرية » دون أن تكون بعيدة المنال .

وأمثال هذه النظريات تفسر بعض الظواهر تفسيرا بسيطا مباشرا مقبولا ؛ ولكنها لا تفسر البعض الآخر الا بالالتجاء الى شىء من الدوران غير قليل[2] .

---

(1) Freud. Ego and the Id.

(2) Adler. Individual Psychology : Psyshologies of 1930.

وهناك مدرسة ثالثة وهى المدرسة التى يتزعمها «مكدوجل»، وقد نظرت الى الغاية القريبة التى يؤدى اليها السلوك . ولنضرب مثالا يبين وجهة نظر الاتجاهات الثلاثة :

افرض أن هناك طفلا صغيرا جائعا وجد شيئا ما فى متناوله ، فأخذه ووضعه فى فمه ليأكله ، فاذا أخذنا بالتقسيم المبنى على السلوك الظاهرى قلنا : لدينا هنا « غرائز » المسك ، والوضع فى الفم ، والأكل ، وغير ذلك ، واذا أخذنا بالتقسيم المبنى على الغايات البعيدة قلنا : ان الطفل انما يفعل هذا كله ليحافظ على نفسه واذا أخذنا بالرأى الثالث قلنا أن الطفل انما يفعل ذلك ليأكل ، فالغرض هنا هو الحصول على الطعام ، وأما المسك والوضع فى الفم وغير ذلك فلا تخرج عن كونها أساليب للحصول على الطعام ، وكذلك الرغبة فى المحافظة على النفس لا تدخل فى حساب الطفل ، وانما الذى يدخل فى حسابه أمر آخر ، وهو الرغبة فى الأكل .

ويقوم الرأى الثالث على فكرة الأغراض القريبة التى يرمى اليها الكائن الحى بسلوكه . لنأخذ مثالا آخر : هب أن سيارة مسرعة فاجأتك فى الطريق ، فانك تقفز بسرعة عظيمة من طريقها . فاذا أخذنا بالأساس الأول قلنا بغريزة الهرب ، وغريزة الخوف ، وغريزة الجرى ، وغريزة رفع اليدين وغير ذلك . واذا أخذنا بالأساس الثانى قلنا : انك فعلت ذلك للمحافظة على نفسك ، أو للمحافظة على النوع البشرى عن طريق المحافظة على نفسك . واذا أخذنا بالأساس الثالث قلنا : انك كنت فى موقف يهدد حياتك بالخطر ، أدركته وشعرت بالخوف فيه ، وابتعدت عنه . ولذا نقول حسب الرأى الأخير : ان الغرض هو الخلاص من الموقف الخطر . والنجاح فى الوصول اليه يعيد الى الشخص حالة الاتزان .

وعلى هذا الأساس الثالث وضع « مكدوجل » قائمة الغرائز البشرية :

(١) غريزة الوالدية — وانفعالها الحنو
(٢) « المقاتلة — « الغضب
(٣) « الاستطلاع — « التعجب

(٤) غريزة الخلاص (الهرب) — وانفعالها الخوف
(٥) « البحث عن الطعام — « الجوع
(٦) « النفور — « الاشمئزاز
(٧) « الاستغاثة — « الشعور بالعجز والضعف
(٨) الغريزة الجنسية — « الشهوة الجنسية
(٩) غريزة الخنوع (الاستكانة) — « الشعور بالنقص أو الخنوع
(١٠) « السيطرة (التسلط) — « الزهو
(١١) « التملك — « حب التملك
(١٢) « الحل والتركيب — « حب العمل والنشاط
(١٣) الغريزة الاجتماعية — « الشعور بالوحدة
(١٤) غريزة الضحك — « التسلية

وقد أضاف « مكدوجل » الى هذه القائمة فى أواخر أيامه أربع غرائز اخرى هى: البحث عن الراحة بأن يزيل المرء عن جسمه ما يعطيه شعورا غير مريح ، والنوم فى حالة التعب ، والتنقل لرؤية المناظر غير المألوفة ، ومجموعة غرائز بسيطة ترتبط بالحاجات الجسمية العادية [1] .

ويرى بعض العلماء الذين يميلون الى تجميع الغرائز تحت أسماء قليلة أن الغرائز التى وضعها « مكدوجل » يمكن أن تقع تحت الأقسام الثلاثة الآتية :

(١) غرائز ذاتية أو فردية لحفظ الفرد ، ويدخل تحتها الهرب ، والبحث عن الطعام ، والسيطرة ، الى غير ذلك .

(٢) غرائز لحفظ النوع ، ويدخل تحتها الوالدية والجنسية .

(٣) غرائز اجتماعية لحفظ الجماعة ، ويدخل تحتها الغريزة الاجتماعية ، والمقاتلة . ويلاحظ أن المقاتلة — وكثيرا غيرها — تدخل تحت هذه الأنواع الثلاثة .

وهناك تقسيمات أخرى لا تعنينا هنا ، ويكفى أن نشير اليها اشارة بسيطة ، منها تقسيم « شنيدر Schneider » للغرائز الى موجبة كالجنسية والبحث عن الطعام ، وفيها يتقدم الكائن الحى الى الموقف المثير للغريزة ، وسالبة كالهرب ، وفيها يبتعد الكائن الحى عن الموقف المثير للغريزة .

(1) McDougall : Energies of Men.

ورأى آخر يقسم الغرائز الى محافظة ؛ كالبحث عن الطعام والخلاص والتقزز . ومخاطرة ؛ كالمقاتلة والحل والتركيب .

ويلاحظ أن هذين التقسيمين الأخيرين عامان بدرجة تجعلهما قليلى القيمة من الناحية التفسيرية للسلوك مثلهما فى ذلك مثل التقسيمات التى قدمها كل من « تانسلى » و « فرويد » و « آدلر » .

هذه هى أهم الاتجاهات المعروفة التى انتهت الى وضع قوائم للغرائز ، وهناك اتجاه آخر رأى الاستغناء عن نظرية « الغرائز » استغناء تاما ، هذا الاتجاه أخذت به مدرستان تناقض كل منهما الأخرى مناقضة تامة ، واحدى هاتين المدرستين مدرسة « واطسون[1] » الذى يرى — كما قلنا — أن سلوك الانسان يمكن تفسيره على أساس الفعل المنعكس كوحدة للسلوك ، وعلى أساس ما يبنى على الفعل المنعكس الطبعى من أفعال شرطية ، أما المدرسة الأخرى فهى التى يتزعمها « جون ديوى[2] » ، ومن رأيه أن الكائن الحى فى أثناء اتصاله بالبيئة يقوم بنشاط وظيفته التكيف بين الكائن الحى والبيئة ، ويتكلم « ديوى » عن الدوافع ، والنزعات ، والرغبات ، ونحو ذلك ، ولكنه يؤكد أن أى محاولة لوضع تقسيمات للغرائز محاولة فاشلة وغير علمية ، اذ أنه يرى أن الخوف انواع عديدة ، فالخوف من سوء السمعة غير الخوف من الثعابين وهذا ينطبق فى رأيه على كل ما يسمى عند غيره انفعالات و « غرائز » ، ولكن « مكدوجل[3] » يرى أن أساس هذه النظرية المحدودة لـ « جون ديوى » أن دراساته لم تقم على تعمق فى دراسة الحيوان ، ولكن « ديوى » يبدو منطقيا فى هذا مع فلسفته التى تنكر الحق المطلق .

ويتخذ الجشتالتيون موقفا شبيها بموقف « ديوى » من حيث انكار التقسيم الى غرائز[4] . وقد تأثر الامريكيون باتجاهات « ديوى » و « واطسون » و « الجشتالتيين » ، فهم لا يريدون أن يرسموا الحياة النفسية بادىء ذى بدء .

---

(1) Watson. Behaviourism.
(2) J. Dewey. Human Nature and Conduct.
(3) McDougall. An Outine of Psychology.
(4) Wheeller. The Science of Psychology.

والمسألة كلها فى نظرهم « كائن حى » « وبيئة » ، وللكائن الحى مجاله الداخلى النفسى والعصبى . وللبيئة مجالها الطبيعى والاجتماعى ، والكائن الحى يتكيف للوصول الى حالة اتزان فى وسط هذه المجالات المليئة بخطوط القوى المتعددة المختلفة . وبهذا نكون قد وصلنا الى حالة من العموم انعدمت فيها كل التفاصيل . حقيقة أن هذا الاتجاه تتوافر فيه الفكرة « الديناميكية » . ولكن الذى نلاحظه أن المحدثين فى علم النفس يريدون أن نأخذ بهذه الفكرة ، وبفكرة أن هناك قوى دافعة يرثها الانسان ؛ ولكنهم يقفون موقفا سلبيا من تقسيم هذه القوى أو تعديدها . وكل نقدهم لنظريات « الغرائز » انها تحدد القوى النفسية ؛ أو — كما يقولون — ترسم الحياة النفسية بادىء ذى بدء . والموقف السليم هو أن يثبتوا بالأساليب العلمية الايجابية عدم وجود ما أثبت وجوده العلماء الآخرون .

وموقف المدارس الأمريكية أن تكون هناك مرونة ، وألا يكون هناك تحديد . فاذا كان المقصود بعدم التحديد الوصول الى فكرة « الكلية » فان ذكر التفاصيل لا ينقص الكلية . فنحن نعلم أن وضوح التفاصيل يخدم فى العادة الصفة الكلية فى الكل ؛ فاذا اتضحت أجزاء الوجه اتضح الوجه ككل والعكس أيضا صحيح .

لنأخذ مثالا لذلك جسم الانسان فهو يعمل ككل ، ولكن به أجزاء وأجهزة واضحة متميزا بعضها عن بعض ، ويعمل بعضها مع بعض ، وكذلك الحياة النفسية لها كليتها ولها تفاصيلها . يقول « ديوى » : هناك خوف من الأماكن العالية ، وهناك خوف من سوء السمعة ، وهناك خوف من الثعابين . ويقتضينا البحث العلمى فى الصفات الجوهرية المشتركة أن نقول: ان هناك خوفا ، وانه يظهر عند الانسان وعند الحيوان ، وانه صفة مشتركة فى الكائنات الحية ، فهى « طبيعية » أو « غريزية » فى الحياة النفسية . ونقصد هنا أنها اتجاه ، أو قوة ، أو مصدر من مصادر الطاقة .

وليس معنى هذه المناقشة أننا نريد ان ننسخ نظرية لنحل محلها أخرى ، ولكن معناه أن نبرز ما فى كل نظرية من مزايا ومآخذ ، وأن نعلق أحكامنا ، فقد نصل الى رأى آخر يختلف عن كل ما أشرنا اليه .

الغرائز ومحاولة تفسير السلوك :

نشأت الصعوبة فى ادراك موضوع الغرائز من أنه ليس هناك أمور محسوسة يمكن تسميتها « الغرائز » بخلاف الفعل المنعكس ، فهناك مؤثر ثابت ورجع ثابت وممرات عصبية معروفة ، لذلك لم ينشأ خلاف على الفعل المنعكس ولا على أنواعه ، أما الغرائز — أو الاستعدادات الغريزية ، أو القوى النفسية الفطرية — فانها مرنة قابلة للتعدل ، وقد استنتجها الباحثون بطرق غير مباشرة كمقارنة الانسان بالحيوان .

ونقول « استنتجوها » لأنه لا يمكن ملاحظتها ، ولذا فهى لا تخرج عن كونها فروضا افترضوها لنفسر بها السلوك عند الانسان أو الحيوان[1] ويمكن أن تبقى هذه الفروض قائمة ما دامت ناجحة ، ففى حدود الحقائق الموجودة الآن تنجح « الغرائز » كما فصلها « فرويد » و « مكدوجل » و « آدلر » فى تفسير السلوك عند الانسان والحيوان ، فاذا أخذنا ظاهرة كظاهرة التدخين مثلا يمكننا أن نقول : ان وراءها غرائز ك « السيطرة » و « الاجتماعية » و « الاستطلاع » ، فالسيطرة تفسر سلوك الولد عندما يدخن ، ويشعر بذلك أنه كبر أو يريد أن يكبر . وان التدخين اسلوب يصل به الى مستوى الكبار ، والاجتماعية تفسر كيف أن التدخين أسلوب بسيط فى السلوك اذا قام به أكثر من فرد واحد فى مكان واحد فانه يربطهم بعضهم ببعض، والاستطلاع يفسر كيف أن سيجارة يدخنها الفرد انما يدخنها للاستطلاع ، والتجريب ، ولمعرفة طعم الدخان ، وكيف توقد السيجارة ، وكيف تنتهى .. الخ .

ويلاحظ أن « السيطرة » و « الاجتماعية » و « الاستطلاع » هنا كلها دوافع أو قوى ، فالدافع للسيطرة والدافع للاجتماعية والدافع للاستطلاع ، كل من هذه يدفع الانسان للقيام بهذا السلوك .

وفى غالب الأحيان تكون هناك دوافع غير مباشرة للسلوك ، فحب

---

(1) Hocking says. Our ideas of our original nature must always be a result of abstraction. "Human Nature." p. 77.

العلم والانكباب على طلبه قد يكون بدافع مباشر وهو دافع الاستطلاع وقد يكون بدوافع أخرى كالمقاتلة للتغلب على مشكلة معينة ، أو البحث عن الطعام أو غير ذلك ، وهذه دوافع غير مباشرة الا أن صلتها بالغرض ليست بعيدة . ولكن قد يكون طلب العلم بدافع تحسين الذات حتى تروق فى نظر شخص آخر يميل اليه طالب العلم ، وفى هذه الحالة قد يكون الدافع الجنسى بطريق بعيد غير مباشر دافعا الى الانكباب على طلب العلم . ونرى من هذا أن الدوافع قد تكون ذات صلة مباشرة بالغرض الذى يرمى الفرد الى تحقيقه وقد تكون ذات صلة غير مباشرة مع تفاوت فى درجة عدم مباشرتها .

ويمكننا أن نقول الآن : ان « الغرائز » هى دوافع أو قوى فطرية تدفع الكائن الحى للسلوك ، وان « الغرائز » — كدوافع فطرية — فرض علمى يساعدنا على تفسير السلوك ، ولنا الحق فى استبقاء نظرية « الغرائز » على هذا الأساس ، ولنا الحق فى تعديلها أو احلال أخرى فى مكانها تكون أقرب الى تفسير الحياة العقلية وتصويرها .

ومن هذا كله ينتفى الاعتراض القائل : ان فكرة الغرائز رجوع الى نظرية تقسيم العقل الى قوى عقلية مختلفة مستقلة ، فالغرائز بالصورة المعروفة لا تخرج عن كونها فروضا علمية تيسر لنا فهم السلوك ووصفه ، وتيسر لنا كذلك سبل توجيهه الوجهة الصالحة . ويقال : ان الخطر فى ضيق التفسير والتصوير فيخشى أن يقوم أحد المربين بتصور أن تلميذا معينا تحتاج غريزة المقاتلة عنده الى شىء من التقوية والتدريب . ولكن اذا فعلنا هذا فاننا نحيد عن طريق الصواب الذى يقيدنا بفكرة الكلية — الى جانب الغرضية والوظيفية — فبناء على فكرة الكلية نجد الدوافع الفطرية والمكتسبة يخدم بعضها بعضا ، ويتعاون بعضها مع بعض بصورة متماسكة تجعل من العسير علينا فى حياة الواقع أن ندرك أحدها منعزلا عن الآخر .

ويحسن بنا أن ننبه هنا الى أن أئمة المشتغلين بعلم النفس لاحظوا

صدوفا عن نظرية « الغرائز » ، فعقدوا مناقشة طويلة انتهوا منها الى أن نظرية « الغرائز » ، قائمة ، وأن ما يمكن أن يتناولها من التعديل يمسها فى بعض تفاصيلها لا فى جوهرها[1] . ولهذا فنحن لا نتمسك بتقسيمات «مكدوجل» تمسكا جامدا ؛ وانما الذى نتمسك به أن هناك دوافع فطرية يمكن تسميتها بأى اسم مناسب .

الصفات الأساسية للسلوك الغريزى :

لهذا كله يحسن وضع أهم الصفات التى تسهل علينا معرفة « الغرائز » وتحديدها قدر الامكان ، ويمكن ايراد هذه الصفات فيما يأتى :

١ — العموم : فالتشكيلة الغريزية عامة فى أفراد الجنس بغير استثناء ، فسلوك الجمع نجده عاما فى أفراد السنجابى فى كل زمان وفى كل مكان .

٢ — الثبوت : فالاستعداد الغريزى ثابت لا يمكن استئصاله ؛ ولو أنه يختلف فى الدرجة اختلافات واسعة النطاق شأنه كشأن أى صفة فطرية .

٣ — الاستمرار : ويقصد به استمرارها فى أكثر من مرتبة واحدة من مراتب التطور ، والتشكيلات الغريزية للانسان نجدها فى الحيوان الراقى كالثدييات .

٤ — الفطرية : أى أن الفعل الغريزى فطرى لا يعلّم ؛ ولو أنه قابل لتعدل كبير .

٥ — الظهور فى مراحل من النمو تكاد تكون ثابتة . فهناك تشكيلات سلوكية فطرية تظهر عند ميلاد الانسان كـ « البحث عن الطعام » ، وهناك ما يظهر متأخرا قليلا كـ « الاجتماعية » و « السيطرة » و « المقاتلة » ، ومنها ما يظهر بعد ذلك كـ « الجمع » ، ومنها ما يظهر فى النصف الأول من العقد الثانى كـ « الجنسية » . أما توجيه هذه النزعات وجهات معينة فلا شك أنه متوقف على البيئة .

٦ — القيمة الحيوية : فللنشاط الغريزى وظيفة حيوية (بيولوجيـة) بالنسبة للكائن الحى .

---

(1) Is the Doctrine of Instincts Dead ? By Burt, Myers, Drever, Thorndike, Pear & Vernon.
British journal of Educational Psychology 1941, 1942, 1943.

٧ — التخصص فى نوع الموقف الذى يثير النشاط الغريزى ، وفى نوع السلوك — أو التشكيلة السلوكية — الذى يؤدى الى تحقيق غايته .

٨ — وجود مظاهر الشعور الثلاثة فى حالة قيام الكائن الحى بسلوكه الغريزى .

٩ — لكل دافع غريزى انفعال مصاحب (ويختلف بعض العلماء على هذه النقطة) .

١٠ — للتشكيلة السلوكية الغريزية فى العادة أسس جسمية « فسيولوجية »

١١ — التشكيلة السلوكية الغريزية — كأى تشكيلة سلوكية أخرى — نتاج اتصال بين مجال بيئى خارجى ومجال حيوى داخلى .

المراجع

1. British Journal of Educational Psychology 1941, 1942, 1943
2. Dewey : Human Nature and Conduct.
3. Hocking : Human Nature p. 77.
4. McDougall : Energies of Men.
5. " " : Social Psychology.
6. " " : An Outline of Psychology.
7. Tansely : The New Psychology.
8. Watson : Behaviorism.
9. Wheeler : The Science of Psychology.
10. Darwin : The Expression of the Emotions in man

الفصل الثامن

الانفعال والسلوك

الصلة بين السلوك الغريزى والانفعال :

عرفنا أن السلوك الغريزى يتميز باتصال نواح فسيولوجية ، كما يتميز بثلاث نواح هامة ؛ وهى : ناحية الادراك ، وناحية الوجدان أو الانفعال ، وناحية النزوع . ونعلم أن الحالة الانفعالية — بحسب رأى مكدوجل — هى المميز الرئيسى الثابت فى السلوك الغريزى ، فبينما نجد الفعل الغريزى قابلا للتعدل فى ناحيته الاستثارية الادراكية ، والنزوعية والتنفيذية نجد الحالة الوجدانية ثابتة . فنجد أن ما يثير تشكيلة غريزية معينة قد يصير غير قادر على استثارتها ، وبالعكس مالا يثيرها بطبيعته قد يكسب القدرة على استثارتها ؛ فقد يستثير فى الطفل غريزة الهرب رؤيته لمدرسه مع أن المدرس ليس مثيرا طبيعيا لها ؛ ولكنه صار كذلك بعد أن اقترن فى ذهن الطفل بمواقف الشدة ، أو بالظلم أو بالارهاب . كذلك النزوع الغريزى ، فانه يتعدل ، ويأخذ أشكالا مختلفة ، فطريقة الهرب من موقف مخيف تختلف من شخص الى آخر[1] ، ولكن مهما تعدلت الخواص الادراكية والنزوعية فعنصر الخوف ثابت من حيث نوعه على الأقل . كذلك الوالدية بما فيها من انفعال الحنو فانها تكون نحو الأولاد ، أو نحو الضعفاء ، أو نحو الأطفال عامة ، أو نحو الأمة كلها ؛ ولكن الانفعال أو الوجدان الذى يصحبها فى كل حالة هو الحنو .

ولعل ثبوت الانفعال — برغم تغير الناحيتين الادراكية والنزوعية — هو الذى سهل لـ « مكدوجل » الكشف عن أنواع التشكيلات الغريزية المختلفة .

---

(١) لعل فى هذا ما يكفى لتوكيد أهمية أثر البيئة .

ونلاحظ أن الانفعال المصاحب لبعض التشكيلات السلوكية الغريزية يكون واضحا كما فى حالة الهرب ، والوالدية ، والبحث عن الطعام ، وفى البعض الآخر يكون غامضا كما فى الحل والتركيب ، أو التملك . وحتى فى السلوك الغريزى الواحد نلاحظ أن الانفعال أحيانا يكون واضحا وأحيانا غير واضح . فمما لا شك فيه أن الزهو الذى يصحب النزوع الى السيطرة لا يكون بدرجة واحدة فى جميع المواقف .

فكأن النزعات الغريزية فى مجموعها تختلف بعضها عن بعض فى درجة وضوح الانفعال المصاحب . كما أن النزعة الغريزية الواحدة تختلف عند الأشخاص المختلفين وعند الشخص الواحد فى المواقف المختلفة من هذه الناحية ، وهى ناحية درجة وضوح الانفعال المصاحب .

ولعل من أسباب هذا الاختلاف أن بعض المواقف يتطلب اجراء سريعا ، وبعضها لا يتطلبه أو يتطلب اجراء بطيئا ؛ فالمقاتلة تختلف عن الاستطلاع فى هذه الناحية ؛ اذ لا شك أن السلوك المصاحب للمقاتلة أسرع فى العادة من السلوك المصاحب للاستطلاع . وفى المواقف المختلفة المؤدية للمقاتلة يكون الانفعال عنيفا جدا ان كان الشخص يقدم على القتال ، ويكون فاترا ان كان يتروى قبل الأخذ بثأره . كذلك فى المواقف المؤدية للاستطلاع تجد نفسك فى حاجة للتأمل والفحص ، فيكون انفعال الاستطلاع هادئا . ولكن هب أنك كنت فى « ترام » متحرك ولمحت فى « ترام » آخر يسير فى اتجاه مضاد شبها لشخص عزيز عليك لم تره من سنوات ، فانك تشعر اذ ذاك بانفعال واضح عنيف . ومن عوامل وضوح الانفعال المصاحب فى هذه الحالة قصر الزمن ، وسرعة الاجراء المطلوب فى هذا الموقف

وهناك مشكلات متعددة متعلقة بالصلة بين التشكيلة السلوكية الغريزية والانفعال لا يتسع هذا المجال لنقاشها ، ولكننا نشير اليها اشارة بسيطة . فيرى البعض مثلا أن الانفعال لا يظهر مع السلوك الغريزى الا فى حالة ظهور عائق يقف فى وجه تحقيق الرغبة الغريزية ، ولكن يصح أن نسأل أنفسنا عما اذا كان الانفعال فى هذه الحالة هو الانفعال المختص بالسلوك

الغريزى أم هو انفعال آخر ، لنضرب لذلك مثلا بالنزعة الجنسية ؛ فهذه اذا استثيرت يظهر انفعال الشهوة الجنسية واذا وقفت عوائق فى سبيل تحقيق هذه النزعة فان الذى يحدث هو أن الشهوة الجنسية تقوى ؛ لظهور سرعة الرغبة فى تحقيق الدافع الجنسى ، ولكن يظهر مع ذلك الدافع للمقاتلة والانتقام ، خصوصا اذا كان العائق مانعا حقيقيا ، وتفتح لنا هذه الناحية مشكلة أخرى ؛ هى : هل ما يظهر من انفعالات فى مثل هذه المواقف يكون بسيطا أو مركبا من انفعالات عدة ؟ الى غير ذلك من المشكلات العديدة ، التى اختلف عليها العلماء الذين بحثوا فى موضوع الغرائز .

ولكن الذى يهمنا أن نؤكده الآن هو أنه من الممكن أن ترى انفعالا يصاحب كل تشكيلة سلوكية غريزية،غيرأن هذه الانفعالات بعضها واضح، وبعضها غير واضح . وهو واضح فى التشكيلات التى يتضح فيها الاساس « الفسيولوجى » أو الجسمانى ؛ كالجنسية والبحث عن الطعام . وهذا التغير فى درجة الوضوح هو الذىألقى بعض الشك على نظرية «مكدوجل» فى الغرائز . فيرى الكثيرون انه لا ضرورة لتكوين التلازم بين انفعال من نوع معين و « غريزة » معينة .

تحليل الانفعال :

تطلق كلمة انفعال على الحالات الوجدانية العنيفة ، وعلينا أن نتذكر أن الخوف مثلا له درجات مختلفة ، وأن حالات الخوف المتباينة لا يختلف بعضها عن بعض من حيث النوع[1] فالخوف أمام وحش كاسر على وشك أن يهجم عليك هو فى نوعه كالخوف عندما تريد أن تقفز من مكان عال يبلغ ارتفاعه ثلاثة أو أربعة امتار ، ولكنه يختلف عنه فى درجته فقط .

ويجب أن نفرق دائما بين أمرين هما :

١ — الحالة الانفعالية ؛ كالشعور بالألم اذا لامست يدى النار ، والشعور بالخوف اذا أدركت نفسى فى خطر .

---

(١) هذا على خلاف مع رأى « ديوى » الذى أثبته فى كتابه :
Human Nature and Conduct.

٢ — الاحساسات أو الادراكات المختلفة المسببة لهذا الشعور .

وهذا تفريق بين نواحى الشعور الثلاث ، فالشعور بالالم عند ملامسة النار مثلا شعور ذاتى (داخلى) وأما الاحساس فهو نتيجة مباشرة لأمر موضوعى ؛ وهذا الامر الموضوعى هو النار[١] .

ويستعمل الناس عادة كلمة انفعال لتدل على معان مختلفة ، أحيانا تؤخذ متفرقة وأحيانا تؤخذ مجتمعة ، فيعتبرون أن الانفعال هو الشعور الخاص ؛ كالألم مجردا من أى عنصر آخر ، وأحيانا يعتبرونه المظهر الجسمى الذى يصحب الانفعال ، وأحيانا يأخذونهما معا . والذى أدخل المظهر الجسمى هو أن كل حالة انفعالية يصحبها تغيرات جسمية نشعر ببعضها ولا نشعر بأغلبها .

وعلى العموم ينبغى أن نتذكر دائما أن كل حالة انفعالية يمكن تحليلها الى العناصر الثلاثة المعروفة ، فالتقزز مثلا يحوى فى العادة ما يأتى :

(١) الشعور التقززى الخاص .

(٢) احساسات خاصة صادرة من الجسم المسبب للتقزز .

(٣) حالة نزوعية ترمى الى التخلص من الجسم المسبب للتقزز .

ويوجد فوق ما تقدم تغيرات جسمية عضوية تصحب التقزز .

فلدينا اذن الانفعال ، ونواح ادراكية تسبقه وتصحبه ، وتغيرات جسمية « لا ارادية » نشعر ببعضها ولا نشعر بأغلبها ، وحالة نزوعية .

ونعبر عادة عن الحالة النزوعية قائلين : دفعنى الغيظ الى الانتقام ، وهممت بالهرب من شدة الخوف الى غير ذلك .

التغيرات الجسمية والانفعال :

لنذكر تجربة من التجارب العدة التى أجراها « كانون »[٢] حديثا لملاحظة ما يصحب الانفعالات من تغيرات جسمية ، فقد فحص بوساطة أشعة « روتجين » قطة بعد أن تناولت غذاءها ، فرأى ان المعدة تقوم

---

(١) راجع موضوع الشعور .

(2) Cannon : Bodily changes in Hunger, Fear and Pain. Cannon : The Wisdom of the Body.

بحركتها المنتظمة بعملية الهضم . ثم أحضر أمامها كلبا غاضبا كبير الحجم ، فلاحظ أن عملية الهضم وقفت دفعة واحدة ، ولاحظ ان الأوعية الدموية انقبضت فى المعدة واتسعت فى أطراف الجسم ، وزاد ضغط الدم زيادة كبيرة فى هذه الأطراف ، وفوق ذلك لوحظت تغيرات مختلفة فى الافرازات ؛ كزيادة العرق ونقص اللعاب وغير ذلك .

وقد دلت التجارب المختلفة على ان الحالات الانفعالية — التى منها الخوف والغضب — يزداد فيها (الادرنالين) وكمية السكر اللازم للاحتراق فى الدم . الى غير ذلك من التغيرات «الفسيولوجية» التى قد نحس بنتائج بعضها أحيانا ، ولا نحس بأغلبها .

نظرية « جيمس لانج » :

منذ أكثر من ستين عاما وضع كل من « جيمس » و« لانج » على انفراد النظرية المعروفة باسم نظرية « جيمس لانج » ولهذه النظرية صيغ متضاربة ناتجة عن عدم التمييز بين الحالة الانفعالية والتغيرات الجسمية .

تتلخص هذه النظرية فى أن الانفعال هو مجموعة الاحساسات المختلفة المتسببة عن التغيرات العضوية ، وتختلف الانفعالات بعضها عن بعض باختلاف هذه الاحساسات العضوية . وذهب «جيمس» الى أبعد من هذا ، فقال : ان المظاهر الجسمية والعضوية ليست نتيجة للانفعال ، وانما هى السبب فى ظهوره ؛ فنحن لا نبكى — فى نظره — لأننا نشعر بالحزن ، ولا نضرب لأننا نشعر بالغضب ، ولا ترتعد فرائصنا لأننا نشعر بالخوف . وانما نشعر بالحزن لأننا نبكى ، ونغضب لأننا نضرب ، ونخاف لأن فرائصنا ترتعد . وقال أيضا : انه اذا أمكن تجريد الفرد من جميع التغيرات الجسمية والعضوية فى موقف مافان الموقف يصبح موقفا ادراكيا خلوا من أى شعور أو انفعال .

وواضح — كما قلنا — ان «جيمس» لم يميز فى تعبيراته بين الحالة النزوعية — أى الاندفاع لعمل شىء — والتغيرات العضوية كجفاف

اللعاب ، وزيادة ضربات القلب ، وسرعة التنفس ، وزيادة « الادرنالين » والسكر فى الدم ، وافراز العرق .. الخ .

وزيادة على ذلك فقد أثبت « كانون » وغيره بالتجارب والملاحظات العدة فساد هذه النظرية ، وأصبحوا يدعمون الفكرة القائلة بأن الانفعال حالة شعورية صرفة تصحبها بعض التغيرات الفسيولوجية .

وفوق ما تقدم فالمنطق السليم يقول : ان الانسان يهرب من الخوف ، ويقتل من الغيظ ، ولا يقول : ان الانسان يغتاظ من القتل ويخاف من الهرب .

نظرية « مكدوجل » :

وقد وضع « مكدوجل » نظريته لأول مرة عام «١٩٠٨» فى كتابه علم النفس الاجتماعى . وهى شبيهة بنظرية كان « دارون » قد وضعها من قبله . وتتلخص فكرته فى أن كل التغيرات الجسمية والعضوية المصاحبة للانفعال لها غرض أساسى بيولوجى ، وهو خدمة الفعل الغريزى . وكل نوع من أنواع الحيوان تتكيف حركاته الجسمية بصورة خاصة بها فى أثناء الفعل الغريزى بحيث يتم هذا الفعل على أكمل وجه ممكن . وسمى «دارون» هذه الحركات بالأفعال المصاحبة المفيدة(١)

"Serviceable Associoted Actions."

أخذ «مكدوجل» ومن تبعه هذه الفكرة ، وبنوا عليها فى ضوء تجاربهم وملاحظاتهم نظريتهم فى الصلة بين الانفعال والتغيرات المصاحبة . فاذا ما أثير انفعال الخوف فان الغرض الحيوى المطلوب يتحقق بسرعة الخلاص من الموقف . وقد يتم هذا العمل عند الطيور بطيرانها ، وعند الغزلان بالجرى ، وعند الحيوانات المائية بالغوص فى الماء . ولكى يتم هذا نجد أن الأعضاء الداخلية تتكيف لتساعد على تحقيق هذه الغاية ، فيسرع القلب فى عمله ليوزع الدم فى شىء من السرعة على أجزاء الجسم ، وتسرع الرئتان فى عملهما لأخذ الهواء النقى وطرد غيره وبذلك تساعدان عملية الاحتراق

(١) Darwin: The Expression of the Emotions in man and animals.

الضرورية لاعطاء الجسم طاقته اللازمة ، ويتوزع الدم كذلك بحيث يترك أجزاء الجسم التى يمكن وقوف عملها فى هذا الوقت ، فيترك المعدة والأمعاء وسطح الجلد،ويتوزع فى المخ وفى العضلات الكبيرة التى تساعدنا على سرعة الهرب ، وتتسع حدقة العين حتى تستقبل أكبر قدر ممكن من الضوء لتستعين به على ادراك الأشياء وتمييز المواقف .

وهناك أيضا التغيرات الكيمائية التى أثبت وجودها « كانون » وغيره ، والتى ذكرنا بعضها سابقا ، وهى زيادة افراز « الادرنالين » والسكر ، فـ « الادرنالين » يساعد على شد العضلات واستمرار العمل ، والسكر يعطى الجسم حرارة فتقوم كل العضلات بعملها خير قيام . وللسكر و «الادرنالين» وظائف أخرى فى هذه المواقف . ومجموع التغيرات الحادثة ونتائجها يكون عادة المظهر الخارجى للانفعال ، ففى انفعال الخوف مثلا تتلخص أهم هذه المظاهر فيما يأتى :

اتساع العين ، واتساع الحدقة ، وثبوت العين ، وجفاف الريق ، ووقوف الهضم ، وصفرة اللون واسراع النبض ، واسراع التنفس فى شىء من العمق ، وخفة الحركة ، وغير ذلك .

وهذه التغيرات توجد عادة فى كل نشاط غريزى ، الا أن بعض المواقف تتطلب سرعة فى العمل والتنفيذ ونشاطا جسميا زائدا . ولهذا نجد أن التغيرات الجسمية تكون عنيفة فى غريزتى الهرب والمقاتلة . وأما الغرائز التى لا تتطلب لتحقيق أغراضها نشاطا جسميا كبيرا ولا سرعة فى التنفيذ فان انفعالاتها تكون أقل تعقيدا وأقل عنفا ؛ بل أقل وضوحا من الانفعالات المصاحبة للهرب والمقاتلة ، فحب الاستطلاع مثلا يتطلب الهدوء . وعدم التسرع ، ولا يتطلب قوة عضلية لتحقيق رغباته لذا كانت مظاهره الخارجية بسيطة هادئة لا وضوح للانفعال فيها ، وكذلك نجد حب التملك والنزعة الاجتماعية .

على أن البحوث ما زالت تجرى فى هذا الموضوع ، اذ أنه لوحظ أن بعض الحالات الانفعالية يصحبها تغيرات مخالفة لما يصحب بعض الحالات

الانفعالية الأخرى،وقد فسر هذا الاختلاف بأن الانسان يميل الى الاستمرار فى بعضها ؛ كما فى انفعالات السرور ؛ ويميل الى الكف عن بعضها الآخر ، كما فى انفعالات التألم والحزن . ففى الأول تجد زيادة فى النبض وانتشارا للدم على السطح وعلى أجزاء المخ مما يجعل المجموع العصبى المركزى أكثر قابلية للتأثر بالعوامل الجالبة للسرور ، وهذا يفسر الانتشاء والتيقظ المصاحبين للمواقف المؤدية الى السرور . وأما فى الثانية فتجد هبوطا فى النبض وفى كمية الدم الذاهبة للأطراف والمخ مما يجعل المجموع العصبى المركزى أقل قابلية للتأثر بالعوامل غير الجالبة للسرور ، وهذا يفسر الانقباض والخمول والهبوط وقلة اليقظة فى المواقف الجالبة للتحسر والحزن وما الى ذلك[1] .

ويتمشى هذا التفسير مع النظرية التى نحن بصددها وهى أن التغيرات تحدث عادة لصالح الكائن الحى .

وقد اعترض على هذه النظرية بأن التغير الحادث لا يكون دائما لصالح الكائن الحى ؛ ففى حالة الخوف قد يفقد الشخص قدرته على الحركة فيثبت فى مكانه . ولكن يرد على هذا بأن التغيرات تتجه فى اتجاه صالح الكائن الحى ، وهى تعمل لصالحه على قدر الامكان . ومع ذلك فالثبوت التام الذى يحدث أحيانا فى الظروف الطبيعية من شأنه أن يفقد العدو مقدرته على تمييز الحركة وفى هذا نوع من الحماية . ولهذا كان التماوت والسكون التام وما يشبه ذلك يحدث فى الاتجاه الذى قد يفيد فى حماية صاحبه .

الانفعالات الأولية والثانوية والمشتقة :

سبق أن ذكرنا ثبتا بالغرائز المختلفة فى نظر « مكدوجل » ، وذكرنا مع كل منها انفعالها الخاص بها . بحسب رأيه .فالانفعالات التى قلنا بأنها العناصر الأساسية فى الغرائز يسميها « مكدوجل » بـ « الانفعالات الأولية »

(١) هذا بالطبع مع مراعاة أن هناك فروقا بين الافراد تجعلنا نضعهم فى طوائف ، فهناك الانبساطيون ، وهم أكثر قابلية للتأثر بالعوامل الجالبة للسرور ، والانقباضيون وهم على عكس ذلك .

فالانفعالات الأولية اذن هى : الخوف والغضب والاشمئزاز والحنو .. الخ ، ولكل من هذه الانفعالات مظاهر جسمية وخارجية خاصة بها .

فكلنا يعرف من حركات شخص ما والتغير الحادث فى ملامح وجهه خوفه أو غضبه أو غير ذلك . وتميز هذه المظاهر الخارجية للانفعالات المختلفة دعا الفنانين الى اخراجها فى صورهم وتماثيلهم وتمثيلهم . وادراك هذه المظاهر الخارجية يمكننا أيضا من معرفة الدوافع النفسية للاشخاص الذين نتعامل معهم . وسنعلم أيضا أن ادراك المظاهر الخارجية للانفعال يستثير عادة عند المدرس نفس الحالة الانفعالية ، وأن انفعال الغضب مثلا يثار فى شخص ما بطريقتين ؛ احداهما : الوقوف فى سبيل تحقيق بعض رغباته أو أغراضه الغريزية — كما يسميها « مكدوجل » — وثانيتهما : ادراك المظاهر الخارجية لانفعال الغضب[1] .

وتدلنا الانفعالات عادة على الحالات النفسية عندنا وعند غيرنا ، وعلى ما يجب علينا عمله ، فانفعال الغضب مثلا يدلنى على أننى غاضب . واذا شعرت به فقد أجد أنه من المستحسن أن اضبط سلوكى خوفا من الشطط . وكذلك ادراك المظاهر الخارجية للحالات الانفعالية عند شخص ما تجعلنا نستعد لمقابلة سلوكه بالشكل المناسب ، فاذا لاحظت على شخص ما علامات الغضب فقد اتجنبه ، أو استعد لمقاومته ، أو أبدأ بمهاجمته ، او غير ذلك .

فالانفعالات اذن — وخصوصا الأولية منها — لها وظيفة ادراكية . فهى توقفنا — كما قلنا — على الحالات النفسية عندنا وعند غيرنا ، وتمكننا من ضبط سلوكنا وتوجيهه .

ولكننا نعلم أن بعض المواقف يستثير نزعتين مختلفتين فى وقت واحد ، وكثيرا ما يحدث أن تتذبذب بين حالتى الخوف وحب الاستطلاع أمام شىء غريب ، واليك مثالا لحادثة وقعت لى بالفعل : استيقظت مرة على ملمس شىء غريب عند قدمى فى أثناء الليل ، وكان الظلام حالكا ، فأحسست اذ ذاك بخوف شديد ، ولكنى أبعدت رجلى وقمت ببطء أتلمس

(١) سندرس هذا بالتفصيل فى فصل المشاركة الوجدانية .

هذا الشيء الذى اتضح فيما بعد أنه ذيل قطة كانت نائمة فى الفراش الذى أنام فيه . ومثار الخوف أننى ظننت الذيل ثعبانا عند الاحساس به ، وعند تمام المعرفة زال الانفعالان معا ، وحل محلهما انفعال السرور والتسلية والضحك . فالحالة الانفعالية هنا كانت مزيجا من انفعالين أوليين . وقد يحدث أن يكون الانفعالان اللذان يثاران فى وقت واحد متضادين لدرجة تجعل امتزاجهما مستحيلا ، كالانفعال الذى يصحب البحث عن الطعام وانفعال التقزز ، وتكون نتيجة هذا التنافر أن يتغلب أحدهما على الآخر فيظهر ، وأما الآخر فانه يختفى — ولو ظاهريا — . فاذا كان لدى المرء احساس بالقيء (تقزز ظاهر) فانه لا يمكنه فى الوقت نفسه أن يشعر برغبة فى تناول الطعام .

والذى يهمنا الآن هو الحالة التى فيها مزيج من انفعالين أوليين أو أكثر، ويسمى الانفعال الناتج عندئذ بالانفعال المزجى أو الانفعال الثانوى أو الانفعال المركب .

ومن أمثلة الانفعالات الثانوية : الاعجاب الذى هو مزيج من التعجب المصاحب للاستطلاع والذلة المصاحبة للخنوع . ونلاحظ أن قادة الفكر أو الزعماء يثيرون اعجابنا عادة لأن بهم ناحية غامضة تستثير التعجب والاستطلاع وناحية أخرى عظيمة تستثير فينا الخضوع والخنوع . وهكذا يمكننا أن نحلل اعجابنا بالمخترعات والمخترعين وأعاظم الرجال وماالى ذلك.

ولكن اذا اختلط الخوف بهذا الاعجاب ظهر لنا انفعال آخر وهو الرهبة . واذا اختلطت الرهبة بالعرفان بالجميل ظهر انفعال التقديس . ويسمى هذا الانفعال بالانفعال الدينى الذى يدخل تحته انفعالات التعجب والخنوع والخوف والعرفان بالجميل . وهذا الأخير بدوره انفعال ثانوى مركب .

ومن هذا قد ندرك السبب فى عبادة القدماء للطبيعة وظواهرها ، فعبادة المصريين للنيل ربماكان سببها اعجابهم بفيضانه،وانتظامه ، وما يظهر فيه من أبدية واستمرار ، وشعورهم بقوته الهائلة ، وقدرته على البطش ، ومع ذلك كله فانهم كانوا يشعرون بفضله فى قدرته على افادتهم واستمرار حياتهم .

ولكن بمجرد أن أدرك الناس اسباب الفيضان ومصادره (لا نقصد أنهم كشفوا منابع النيل) زال انفعال التعجب وزالت معه العبادة .

وقد يمتزج التقزز بالغضب فينشأ الاحتقار .

أما انفعال الغيرة فهو مزيج من الغضب ، وحب التملك ، والشعور بالنقص . ونظرا لتعدد انفعالات الغيرة ولأنه يكبت عادة بسبب ما به من شعور بالنقص نجد صعوبة فى كشفه . فصاحب الغيرة لا يعترف أمام غيره ولا أمام نفسه بأنه يشعر بها . ومظاهر الغيرة تختلف من غضب الى ائتلاف الى مخاصمة الى شعور بالذلة الى انقباض الى غير ذلك من أنماط السلوك المتعددة .

هناك كذلك انفعال العتب فاذا اكتشفت أن كتابا ثمينا من كتبك قد أصابه التلف فقد تغضب لذلك . ولكن اذا علمت أن الذى اتلفه طفلك الصغير تجد الغضب يتحول الى انفعال آخر — هو مزيج من الغضب والحنو — يمكن تسميته العتب .

ويلاحظ أن بعض هذه الانفعالات الثانوية يظهر فى دائرة عاطفة معينة ، فالعتب لا يظهر الا فى حالة توجد معها عاطفة « الحب » أما الاحتقار فيوجد مع عاطفة الكراهية . وسنفرد فصلا خاصا نوضح فيه معنى العاطفة،والفرق بينها وبين الانفعال .

وعلينا أن نذكر أن الانفعال الثانوى ليس مجموعا حسابيا لانفعالين أو أكثر ، وانما هو حالة مركبة لها خصائصها ، فالاحتقار انفعال مركب يتميز عن غيره ، ويظهر دفعة واحدة فى الموقف المثير له ؛ لا تجد أن الغضب يظهر ، ثم يظهر التقزز ، ثم يجمعان أحدهما على الآخر ليتكون الانفعال الجديد . وانما يتكون الانفعال فى موقف مركب لو حلل الى عناصره لأدى كل عنصر الى انفعاله الأولى فالعلاقة بين الانفعال المركب والانفعالات الأولية كالعلاقة بين المركب الكيماوى وعناصره الأولية .

وهذا تطبيق آخر لمبدأ الكلية ، وهو أحد المبادىء الثلاثة التى شرحناها فى الباب الأول .

وهناك — بحسب رأى « مكدوجل » — نوع ثالث من الانفعالات يسميه الانفعال المشتق وهو لا يكون فى العادة مرتبطا بأى فعل غريزى ؛

ولكنه يظهر فى أثناء السلوك الغريزى أيا كان . فاذا أخذنا الخوف نجد أنه انفعال لغريزة الهرب ؛ ولكن اذا استثيرت الغريزة فان الانسان فى أثناء شعوره بالخوف قد يشعر باليأس من الهرب أو الأمل فى الهرب . ويسمى كل من اليأس والأمل انفعالا مشتقا . ونفس هذا يحدث مع بقية الغرائز . ومن الانفعالات المشتقة السرور والألم واليأس وما الى ذلك من الانفعالات التى لا ترتبط دائما بفعل غريزى خاص .

أساس آخر لتقسيم الانفعالات :

وهناك تقسيم آخر يشيع بين علماء النفس الألمان[1] ويقوم هذا التقسيم على نوع الناحية الادراكية التى يمكن أن تكون أساسا للناحية الانفعالية . فالانفعالات الأولية أو الدنيا هى التى ترتبط فى نظرهم « باحساسات » بسيطة . فالألم الناشىء من شكة الدبوس أو اللذة الناشئة من تناول شراب حلو يسمى انفعالا أوليا . وأما اذا كان الانفعال ناشئا من فهم معنى حقيقة معينة فانه يعتبر من الانفعالات العليا . فاذا سمعت مدحا يخصك فالشعور بالزهو لا ينشأ من الاستماع ؛ وانما ينشأ من فهم معنى ما يسمع . وبعبارة أخرى : تكون الانفعالات الأولية حسية الأصل . وأما الانفعالات العليا فانها تكون معنوية الأصل ولا يعنينا التقسيم على هذا الأساس الا من حيث كونه عرضا لوجهة نظر مخالفة لوجهة النظر المتبعة فى هذا الكتاب . وهناك تقسيمات أخرى تقوم على أسس أخرى ، وليس هناك ما يدعو للتعرض لها الآن .

طرق دراسة الانفعالات :

يمكن تلخيص الطرق المتبعة فى هذا فى قسمين[2] : الطرق التعبيرية « Methods of Expression » أو الطرق التأثرية « Mehtods of Impression » . وتقوم

(1) Lindsworsky : Experimental Psychology p. 179

(2) Drever and Collins : Experimental Psychology.

الطرق التعبيرية على قياس التغيرات الحادثة فى سرعة النبض ، أو فى ضغط الدم ، أو فى طريقة التنفس ، أو فى تغيير قدرة الجسم على مقاومة التيارات الكهربائية الضعيفة أو غير ذلك . ولكل من هذه أجهزة خاصة غاية فى الدقة تقوم بقياس هذه التغيرات وتسجيلها . ومن هذه : « Sphygmograph » للنبض ، و«Plythysmograph» لامتلاء الأوعية الدموية ، و «Pneumograph» للتنفس ،و «Cardiograph » للقلب ،و « Automatograph » لحركات اليد غير الارادية ، و «Psychogalvanometer» لتغير مقاومة الجسم للتيارات الكهربائية .

ويعتمد في الطرق التعبيرية على معرفة التغيرات الجسمية والفسيولوجية والسلوكيون يعتمدون عليها دون غيرها ، ويكتفون بالربط بينها وبين المؤثرات .

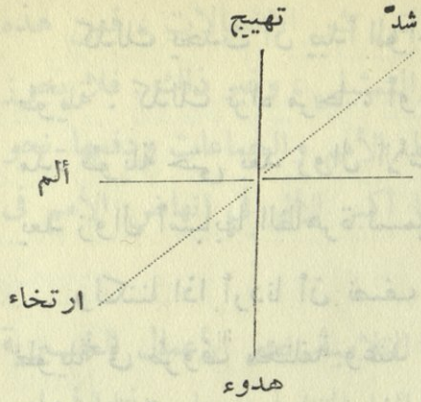
أما الطرق التأثيرية فتقوم على تأثر الشخص وشعوره وتقديره . فقد تعرض على الشخص صورتين ليختار احداهما ، وقد تعرض عليه عددا من الزجاجات بها مواد ذات روائح مختلفة وعليه أن يختار أحسنها . ويعطى الشخص فى العادة تأملاته الباطنية فى هذه الحالة . ويحسن الجمع عادة بين الطرق التعبيرية والتأثرية مع العناية باجراء التأملات الباطنية .

ويعتمد على الطريقة التأثرية فىمعرفة الميول الشائعة بين الناس . فاذا عرضنا ثلاث قصص (ا ، ب ، ج) على تلميذ ليختار أحسنها فيحسن أن أجعله يوازن بين (ا ، ب) ثم يوازن بين (ب ، ج).وأرتب (ا ، ب، ج) ترتيبا تنازليا بحسب تأثر هذا التلميذ وأكرر هذا على عدد كبير من التلاميذ حتى أخرج بفكرة عن اتجاه تذوق القصة فى حدود هذه التجربة .

ويمكن اتباع هذه الطرق فى موضوعات أكثر عددا وأكبر تعقيدا ، ويمكن الخروج منها بأنماط للتأثر الانفعالى والتذوق وما الى ذلك .

صفات الانفعال :

قام كثير من علماء النفس بمحاولة تحديد النواحى المختلفة التى يوصف بها الانفعال . فاكتفى بعضهم بأن يصف الانفعال على مقياس السرور والألم وما بينهما من درجات و لكن « فنت Wundt» رأى أن هناك ثلاث نواحى:



(١) السرور والألم .

(٢) التهيج والهدوء .

(٣) الشد والارتخاء .

فحالة غضب قد تكون على درجة عالية من الايلام والهدوء والشد وحالة سرور مصحوب بضحك قد تكون على درجة عالية من السرور والتهيج والارتخاء .

ويلاحظ أنه اذا اعتبرنا السرور موجبا والألم سالبا فان هناك درجات عديدة تقع بينهما ، ولذا سمى « فنت » فكرته بنظرية الأبعاد الثلاثة للانفعال .

وبالرغم مما وجه اليها من انتقادات نظرية عدة فانها تفيد كثيرا من الناحية العملية .

الانفعال والمزاج :

من الأمور المعروفة أن التأثر الانفعالى يتوقف على أمرين ؛ أحدهما : الموقف ، والثانى : الشخص وحالته الجسمية والعقلية . فالاستعداد للتأثر الانفعالى يختلف من فرد الى آخر ، ويختلف فى الفرد الواحد من وقت الى آخر ، وذلك بحسب عوامل بعضها فطرى دائم وبعضها مؤقت .

فالانسان فى حالة التعب ، أو الراحة ، أو المرض،أو الصحة،أو المرح ، أو الاكتئاب تجده أكثر استعدادا للتأثر بطريقة معينة عنه بطريقة أخرى .

ويتوقف الاستعداد للتأثر الانفعالى الى حد كبير على الحالة الغدية والعصبية للشخص ، وعلى ما يجرى فى الجسم من عمليات الهدم والبناء ، والعمليات الكيميائية المختلفة ؛ وهذا الجزء من الاستعداد يسمى مزاجا «Temperament»

ولكننا عندما نصف الفرد نقول : انه سريع الانفعال أو بطىء الانفعال، مثابر أو غير مثابر . أى أننا نصف مظاهر حياته الانفعالية وطريق سيرها وهذا ما نسميه بالطبع «Temper» .

كذلك يحدث أن يبدأ الواحد يومه منقبضا ، ويستمر انقباضه هذا مدة طويلة . كذلك نراه مرحا ، أو غاضبا ، أو مشمئزا ، ثم نراه يستمر هكذا مدة طويلة حتى بعد زوال الأسباب الظاهرية . واستمرار حالة وجدانية بعد زوال أسبابها الظاهرة نسميه حالة مزاجية

ولكننا اذا أردنا أن نصف الشخص وصفا دقيقا تحسن ملاحظته لمدة طويلة فى ظروف مختلفة وعند قيامه بألوان متعددة من النشاط ، ويحسن بالاضافة الى درس مزاجه وطبعه وحالاته المزاجية أن نسترشد بثبت الغرائز والانفعالات فنقدره فى حالة الاستعداد للغضب ونعطيه درجة قد تتراوح من « + ٢ الى — ٢ » ، ويكون معنى « + ٢ » أنه غضوب جدا ، ومعنى « + ١ » أنه غضوب ، ومعنى صفر اعتيادى ، ومعنى « — ١ » أنه مسالم ، ومعنى « — ٢ » أنه مسالم جدا وهكذا فى بقية الصفات .

وهذه طريقة مبدئية لدراسة الأشخاص من الناحية الانفعالية ، وعلى ما بها من بساطة فقد ثبتت فائدتها ؛ خصوصا فى حالة تعدد الملاحظين ، وتنوع الظروف .

تطبيقات اجتماعية وتربوية :

نسلم أول الأمر أن الانفعالات من أهم دوافع الانسان للعمل ، ونستنتج من هذا أهميتها للفرد والمجتمع ، فاذا أردنا من الناس أن يقوموا بعمل ما فان أسهل الطرق لذلك هى استثارة انفعالاتهم أو ما يسمونه عواطفهم ومشاعرهم .

وأسهل الطرق لاستثارة الانفعالات هى استثارتها عند الجماعة ، أى أن استثارة الجماعة أسهل من استثارة الفرد ، وهذا راجع الى تضخم التأثر بفعل المشاركة الوجدانية . ولذا تهتم الحكومات عادة بمنع التجمهر والاجتماعات فى أثناء الأزمات السياسية ، ويهتم الذين يريدون تهييج الرأى العام بعقد الاجتماعات ، ثم استثارة الشعور فيهم ، وهذه طريقة قديمة وباقية . فهى التى اتبعها « شيشرون » قديما ، وقادة كل من الثورتين الفرنسية والمصرية وغيرهم حديثا .

وقد درس الناس كثيرا من العوامل التى تثير الانفعالات ، فمن هذه الموسيقى ، والشعر ، والفن التصويرى ، والتمثيلى ، وغير ذلك . فلا يجوز اذن أن نهمل أثر الفنون المختلفة فى تنشيط الأمم والجماعات ودفعها نحو العمل . وقد كان للفنون بمختلف أنواعها أكبر الأثر فى انهاض الأمم فى جميع العصور التاريخية المعروفة .

ولعلنا نرى مما تقدم امكان استثارة التلاميذ نحو الأعمال الخيرية والوطنية على أن تكون الاستثارة متبوعة دائما بالتنفيذ ، وعلى هذا الأساس تنبنى التربية الخلقية . ونرى أيضا أهمية التربية الفنية كتذوق الجمال والأدب والشعر والموسيقى والتمثيل ، ولكن التذوق لا يكفينا ، فيجب أن ندرب التلاميذ على الطرق التعبيرية المختلفة ، سواء كان التعبير فى صورة انتاج أدبى أو تصويرى أو تمثيلى أو غير ذلك ، ونلاحظ عادة فى التلاميذ حيوية وتحمسا عند اهتمامنا بالناحية الوجدانية أكثر مما نلاحظ فيهم عند اهتمامنا بالناحية الفكرية النظرية المجردة .

وللانفعالات أثر فى العمليات العقلية ؛ فالحالات التى يصحبها انفعال شديد يختل فيها التفكير المنتظم ، ولهذا كان من العبث مناقشة الغاضب مناقشة منطقية ، وهذا لأن التفكير يرمى الى ربط عدة أفكار بعضها ببعض ، بينما الانفعال يثبت فى ذهن المرء فكرة واحدة ، فالغاضب أو الحزين لا يسيطر على عقله الا فكرة واحدة ، وهى التى أثارت غضبه أو حزنه . وأما فى حالات الانفعال المعتدلة فنجد أن تفكير المرء يصطبغ عادة بصبغة وجدانية خاصة ، وينتبه المرء لنوع من الأفكار دون الأفكار الأخرى ؛ فاذا شعر المرء بالانقباض فانه يرى أنه سيىء الحظ ، ولا يرى فيما يرى أو يفكر الا عناصر الانقباض ، ولا يقدر النكتة أو المزاح ، أما عند شعوره بالمرح ، فانه يرى السرور فى كل شىء ، ويضحك للنكتة ويقدرها . ولنفس السبب نجد المغرمين يرون الغرام فى الزهر ، والطير ، والماء ، والهواء ، والموسيقى ، والشعر ، بل فى كل ما يرون ويسمعون ويحسون . ونرى بغاية الوضوح انسجام الأفكار ، واصطباغها بصبغة وجدانية واحدة فى الشعر والموسيقى .

وللانفعالات آثار متناقضة فى التذكر ؛ فبعض الحوادث المصحوبة بانفعالات شديدة تترك آثارا ثابتة يصبح من الصعب نسيانها ، وفى الوقت نفسه نعلم أن بعض الحوادث المصحوبة بانفعالات شديدة الايلام ننساها نسيانا تاما . هذه حالات شاذة ، ولكن الحالات الانفعالية المؤلمة تقلل الاستعداد للتذكر ؛ فالطفل الذى يتعلم تحت تأثير العصا يكون تقدمه أبطأ من غيره الذى يتعلم بالطرق الحديثة التى تعتمد على الحرية ، ولا تعتمد على الارهاب والعقاب والتخويف .

ولبيان أثر انفعال الخوف فى التلاميذ أجرى أحد العلماء تجربة قرأ فيها بعض الكلمات على تلاميذه ، ثم طلب منهم استرجاعها ، وأوجد متوسط ما تذكره تلاميذ الفصل ، ثم قرأ عليهم مجموعة أخرى مساوية للسابقة تماما فى العدد والصعوبة ، ولما انتهى من قراءتها أطلق « مسدسا » فى الفضاء دون أن يتوقع ذلك أحد ، ثم طلب من التلاميذ استرجاع ما قرأه عليهم ، فوجد أن أكثرهم قد نسوا جميع الكلمات ، وان عددا قليلا منهم تذكر كلمة أو كلمتين .

واستنتج من ذلك أن الخوف يسبب النسيان .

وترمى التربية الحديثة أيضا الى اشباع النزعات الغريزية المختلفة ، أى أنها ترمى الى استثارة هذه الانفعالات ، وجعلها الدوافع الأساسية للعمل ؛ فالطفل الذى يعمل بشغف لاشباع حب الاستطلاع أو الحل والتركيب يتعلم أكثر وأسرع من الذى يتعلم ما يريد المدرس أن يعلمه اياه.

وهذا هو الأساس الذى تسير عليه مدارس النشاط الحديثة التى تبنى خطتها على نشاط التلميذ أكثر من نشاط المدرس ، ويستلزم نشاط التلميذ ليكون منتجا استثارة الانفعالات واشباع الميول بالصورة التى سبق أن بيناها .

المراجع

Cannon	: Bodily Changes in Hunger, Fear and Pian.
Cannon	: The Wisdom of the Body.
Darwin	: The Expression of Emotions in Man and Animals.
Dewey	: Humen Nature and Conduct.
Drever & Collins	: Experimental Psychology.
Lindsworsky	: Experimental Psychology.

الفصل التاسع

الاستهواء

تحدثنا فى الفصلين السادس والسابع عن التشكيلات السلوكية الغريزية أو الفطرية ، وتحدثنا فى الفصل الثامن عما يصاحبها من انفعال ، وتبين لنا فى كل هذا أنه من الممكن أن نفترض أن للانسان استعدادات فطرية تهيئه فى بعض المواقف لنشاط له وظائف بيولوجية هامة بالنسبة للكائن الحى .

وهناك مجموعة من الاستعدادات — سواء اعتبرناها فطرية أو غير فطرية — تلعب دورا هاما فى الحياة الجمعية . وهذه الاستعدادات هى القابلية للايحاء أو الاستهواء ، والقابلية للمشاركة الوجدانية ، والقابلية للتقليد ، والميل الى اللعب والتكرار .

والنزعات الثلاث الأولى ترتبط بنواحى الشعور الثلاث : الادراك والوجدان والنزوع . فانتقال الأفكار (الادراكات) من شخص الى آخر تحت شروط معينة يدخل فى باب الاستهواء . وانتقال الوجدانات والانفعالات من فرد الى آخر فى ظروف معينة يدخل فى باب المشاركة الوجدانية ، أما انتقال ألوان السلوك أو المظاهر التنفيذية فانه يدخل فى باب التقليد . وبذلك نرى الكائن الحى معدا بما يساعده على التأثر بما حوله من مختلف المظاهر العقلية الشعورية . وبذلك أيضا نجد الانسان بنوع خاص معدا اعدادا طبيعيا بما يعاونه على الارتباط الفكرى والوجدانى والسلوكى بمن حوله من بنى جنسه . فيكون لدى المجتمع الأدوات الطبيعية التى تهيىء له تماسك أفراده بعضهم ببعض .

ويتطلب انتقال الفكرة أو الوجدان أو السلوك وجود طرفين على الأقل.

ويسمى الطرف الذى تنتقل منه الحالة النفسية « المؤثر » . أما الطرف الآخر الذى تنتقل اليه هذه الحالة فانه يدعى « المتأثر » .

ويتبين من كل هذا السر فى أن بعض علماء النفس كانوا يميلون الى تسمية هذه النزعات الثلاث بالغرائز الاجتماعية . أما النزعة الرابعة وهى اللعب فيمكن أن تكون اجتماعية ، ويمكن أن تكون فردية .

وسنعالج هذه الظواهر النفسية المختلفة بغض النظر عما يراه بعض علماء النفس من كونها فطرية ، وما يراه البعض الآخر من كونها غير فطرية ؛ ولو أن هناك أدلة لاثبات فطريتها ، ونحن فى صف هذه الأدلة .

القابلية للاستهواء :

من الأمور المشاهدة أن يتحدث المرء الى صديق عن برودة الجو فيحس السامع على أثر هذا الحديث ببرودة فعلية ، ويحدث مثل هذا فى كل يوم عندما يتأثر الناس بعضهم بأفكار بعض . فانك لا تكاد تقرأ الخبر فى صحيفة سيارة حتى تصدقه وتتحدث عنه باقتناع . كذلك يذهب الناس لسماع خطيب أو محاضر له صيته فى محيط تخصصه ، فيخرجون وقد اعتنقوا أفكارا جديدة دون أن يسمحوا لأنفسهم بالتشكك فيها أو مراجعتها أو استيفاء الأدلة المؤدية الى الاقتناع بها . وعلى هذه الظاهرة يعتمد الساسة فى توجيه الجماهير وجهات معينة . فهى ضرورية لدفع الجيوش للحرب ، وضرورية للدعاية ولاثارة الرعب بما يسمى حرب الأعصاب .

واستعداد الشخص لتقبل فكرة مع عدم وجود الأسباب المنطقية الكافية لتقبلها هو ما نسميه « القابلية للاستهواء » . والذى نعلمه أن الانسان يميل عادة الى مناقشة ما يكتشفه عقله من حقائق ، ويميل الى التحقيق فيما يستطلعه من أدلة . وهذا الاستعداد للتأمل والنقد والمناقشة والتحقيق يعمل فى اتجاه مضاد للاستعداد للاستهواء . فكأن المواقف التى تبرز فيها القابلية للاستهواء . تتوقف فيها القوى النقدية عن العمل .

شروط الاستهواء :

وبدراسة المواقف التى يتم فيها الاستهواء نرى أنه يكون هناك مؤثر

ومتأثر ، وتكون الصلة القائمة بينهما بحيث تضعف من أثر القوى النقدية فى المتأثر . فعلينا أن ندرس فى المواقف الاستهوائية ثلاث مجموعات من العوامل ؛ أحدها يتصل بالمؤثر ، والآخر يتصل بالمتأثر ، والثالث يتصل بالعلاقات الواقعة بينهما ؛ على أن حالة كل من المؤثر والمتأثر ، وحالة ما بينهما من علاقة أمور متغيرة نسبية . فقد أكون قابلا للتأثر مع شخص دون شخص آخر . وقادرا على التأثير فى شخص دون شخص آخر . وقد أكون قابلا للتأثر مع شخص فى موقف دون موقف آخر . ولهذا يجب أن نتأمل كل موقف على حدة . وبلغة «الجشتالت» نريد أن ندرس المجالات الداخلية والخارجية والمؤهلة للاستهواء ، وبعبارة أخرى : ندرس مجال المؤثر ومجال المتأثر وما بينهما من مجال .

وبين المتأثر والمؤثر فى أثناء انتقال الفكرة قدر مشترك يعاون على هذا الانتقال . فالفكرة تنتقل بين أفراد من جنس واحد بسهولة أكبر مما تنتقل بها بين الأفراد من أجناس مختلفة ، وكذلك بين أفراد الأمة الواحدة أو الدين الواحد أو الحزب السياسى الواحد أو بين الأقارب أو بين الأصدقاء . هذا القدر المشترك يكون فى العادة وجدانيا من أساسه . وانتقال الفكرة بين أفراد المجموعة الواحدة يزيد من الصلة بينهم ، ويجعلهم أقدر على فهم بعضهم البعض الآخر . فكأن القابلية للاستهواء مبنية فى هذه الحالات على ما هو موجود من الروابط الاجتماعية ، ويترتب عليها فى نفس الوقت تنمية هذه الروابط . وتؤخذ هذه الحالات أدلة مضادة للفكرة القائلة بأن القابلية للاستهواء استعداد فطرى . ولكن هناك فرقا بين الاستعداد العام والحالات الخاصة .

ويمكننا أن ننتقل الى شىء من التفصيل بدراسة المتأثر وحده ، ثم المؤثر وحده ، على أن نذكر دائما أن الفصل بينهما ضرورة علمية وليست حقيقة واقعية ، اذ لا يمكن أن نفكر فى أى منهما دون أن نفكر فى الآخر وفيما بينهما من علاقة . فاذا أخذنا المتأثر نجده أكثر قابلية للاستهواء اذا كان فى حالة جسمانية تضعف معها قدرته على التحقيق والنقد . فالمريض يتأثر بما يسمعه عن نفسه ، وعن مرضه ؛ سواء أكان ما يسمعه صحيحا أو مبالغا فيه .

كذلك نجد الفرد فى حالات التعب والانهاك والتخدير والخمول أكثر استعدادا لتقبل ما يشاع حوله من أفكار .

واذا كان المتأثر جاهلا بموضوع معين فانه يميل الى أن يتقبل بسهولة ما ينقل اليه عن هذا الموضوع . ومن أمثلة ذلك أن كان أحد الظرفاء يتناول مع صديق له طعام « المكرونة » وهو يعلم أن صديقه بحكم نشأته لا يعرف شيئا عن أصل هذا الطعام ، فسأل الظريف صديقه عن « شجرة المكرونة » كيف يكون شكلها،فردعليه الصديق قائلا:انه يلزم أن تكون هذه الشجرة ضخمة تتدلى منها « المكرونة » فى صورة أفرع طويلة . ولم يكن الصديق مازحا فى رده،وانما كان جادا يعتقد أن صديقه لم يخدعه بسؤاله عن حقيقتها . وتحليل هذا أن المؤثر يعلم بجهل صاحبه ، والمتأثر واثق من علم صاحبه ، وقد وضع المؤثر سؤاله بحيث لا يحقق المتأثر فيما اذا كانت « المكرونة » تزرع أو لا تزرع ، وانما وضعه بحيث يسلم المسئول تسليما كاملا بأنها تزرع ، وليس عليه فى هذا الموقف الا أن يتصور شكلها النباتى . ومن أمثلة ذلك أيضا أن راجت شائعة فى انجلترا عام ١٩٢٨ بأن حيوانا كبيرا جدا يظهر بعد الغروب من احدى بحيرات « اسكتلندا » أطلق عليه اسم Lochnees Monster ، وكتبت عنه الصحف ذاكرة أن بعض السكان قد رأوه وفزعوا منه . وانقسم الناس حيال هذه الشائعة الى قسمين ، فالمتعلمون منهم اعتبروها نوعا من التوهم ، أما الجاهلون فانهم صدقوها وعملوا على نشرها . من كل هذا يتبين أن جهل المتأثر من العوامل الأساسية التى تيسر قبول الأفكار .

وكل حالة نجد فيها أن المتأثر أضعف بالفعل من المؤثر — أو يشعر أنه أضعف منه — نجد فيها سهولة تقبله للأفكار التى تصدر اليه منه . ومن أمثلة ذلك قصر الذكاء عند المتأثر اذا قيس بذكاء المؤثر . ولهذا كان الأغبياء وضعاف العقول فى جملتهم أكثر قابلية للاستهواء من غيرهم . وبهذا القياس نفسه نجد الأطفال أكثر تقبلا لأفكار الكبار ، والنساء أكثر تقبلا لأفكار الرجال ، والجماهير أكثر تقبلا لأفكار الزعماء .

ويلاحظ كذلك أن تعلق المرء بفكرة سابقة ، أو بحالة وجدانية معينة ، يجعله أميل الى اتجاه من ناحية دون الأخرى . فالذى يعتنق مذهبا دينيا أو مبدأ سياسيا أو اتجاها عنصريا تجده أميل الى تقبل الأفكار المشابهة لما عنده من اتجاهات . لذلك الخائف . فانه يكون مستعدا لتقبل الأفكار التى تشاع حوله اذا كانت من النوع الذى يزيد من الشعور بالخوف . فقد لوحظ فى الحرب العالمية الثانية أنه يسهل نشر الدعايات الكاذبة بشأن هجمات الألمان ومبلغ احتمال فتكهم بمن يقاومونهم . وبلغ الأمر بالناس أنهم كانوا يسعون وراء هذه الأخبار ، ويتبعون فى سعيهم أساليب كانت تحرمها السلطات . كذلك الذى ينتمى الى دين معين تطربه الألحان وتسره الأجواء والطقوس والتقاليد المرتبطة بهذا الدين . بينما اذا ذهب نفس الشخص لزيارة معبد تقام فيه طقوس دين آخر غير الذى يعتنقه ، فان ما يسمعه فى هذا المعبد من ألحان وتعاليم ، وما يراه فيه من تقاليد وصلوات قلما يبعث فى نفسه الطرب والسرور بالقدر الذى تبعثه فيها طقوس دينه وتقاليده . على أن الحالة الوجدانية الناشئة فى هذا المثال مبعثها التجاوب الكائن بين ما لدى الشخص من عقائد وأفكار ، وما يشاع حوله منها .

نرى من كل ما تقدم أن استعداد المرء لتقبل أفكار غيره تقبلا استهوائيا يمكن أن يتأثر بعوامل مختلفة ، منها ما بين المؤثر والمتأثر من تشابه أو من علاقة عاطفية ، ومنها الحالة الصحية والجسمية المؤقتة والدائمة ، ومنها المستوى العقلى للمتأثر ، كمبلغ علمه بالموضوع ، وكمقدار ذكائه ، ومنها كذلك ما عليه المتأثر من حالة وجدانية ، وما عنده من عقائد وأفكار تجرفه فى اتجاه دون آخر . على أننا قد نجد الشخص ذكيا عالما ومع ذلك فاننا نجده مستعدا لتصديق ما يوحى اليه به من أفكار .

فاذا انتقلنا الى المؤثر لبحث العوامل التى تجعله أكثر قدرة على التأثير وجدنا فيه صفات تخالف ما تقدم ذكره عن المتأثر . فنجد مثلا أن العلم بالموضوع ، وقوة الشخصية ، وارتفاع مستوى الذكاء وما الى ذلك ، كلها تعاون صاحبها على نقل فكرته الى غيره .

يضاف الى هذا أن المؤثر اذا كان له صيت فى ناحية ما ، فان هذا الصيت يسهل له نقل أفكاره الى غيره ؛ فصيت العلماء يجعل كلامهم أكثر تأثيرا فى سامعيهم حتى ولو لم يدلوا بالأدلة الكافية على صحة ما يقولون . وهـذا بعينه ينطبق على تأثير الزعماء الدينيين والسياسيين . وهذا يفسر ما نراه من سهولة تصديق الناس لما تنشره المطبعة ، وكذلك لما يصدر عن الحكومات هذا الا اذا كان هنـاك عداء من القـارىء لمصدر الفكرة مـؤلفا كان أو حكومة .

ومن عوامل التأثير التكرار ؛ فالاعلان الذى يتكرر فى أوقات مختلفة غير متباعدة نجده يترك أثرا قويا فى نفوس القراء . ويلاحظ هذا فى ميادين التجارة والأعمال ، وفى الدعاية للكتب و « الأفلام السينمائية » . ونرى أن مجرد كثرة انتاج المؤلف أو تكرار ظهور الممثل فى أفلام متعددة قد يكفى لجعله أقرب الى نفوس الناس من غيره . وقد استغلت الدول المتحاربة فكرة الاعلان المتكرر عن طريق الاذاعة والصحافة والنشرات لتقوية الروح المعنوية فى جانبهم وتحطيمها فى الجوانب الأخرى . وقـد أوجـد الاعتماد المنظم على هذا الأسلوب مصطلحا جديدا يعرف بحرب الأعصاب .

وهناك صلة بين التكرار والصيت ، فتكرار فكرة معينة بصورة منوعة خاصة يخلق لها فى نفوس الناس صيتا يسهل قبولها . ويعتمد الناس فى تمجيد اسم شخص معين ، أو تشويه اسم شخص آخر أو فى اعلاء قيمة سلعة معينة ، على الاكثار من التحدث أو الكتابة فى نواحى الكمال أو النقص مما يؤدى الى خلق الصيت فى الاتجاه المطلوب .

وهناك عامل آخر يرتبط بالموقف ارتباطا عاما ، وهو وجود الفرد ضمن جماعة ؛ وذلك من شأنه عادة أن يضعف القوى النقدية فى الفرد . وهذا يحدث بصورة أوضح اذا كانت الجماعة كبيرة العدد ؛ فكبر العدد يوهم — بطريقة لاشعورية — كل فرد على حـدة باقناع البقية بما يجرى ، أو بما يقال . ولكبر العدد أثر آخر . وهو أن كل فرد يخشى نقد الباقين اذا اعترض منفردا . ويلاحظ أن احتمال ظهور تصدى الجماعة للفرد المعارض

يزيد بزيادة عدد أفراد الجماعة . وهذا الذى نلاحظه — من ميل الفرد الى الانسياق مع الباقين فى اجتماع كبير — نجده أيضا فى ميل الأفراد الى عدم الخروج على الجماعة بوجه عام فى تقاليدها وآدابها وعاداتها .

ونلاحظ أن الفرد اذا كان فى جماعة صغيرة ، فاننا نجده غالبا يميل الى الاعتراض والمناقشة ، وذلك لأن درجة الاقناع المحيطة بالفرد فى اجتماع صغير أقل منها فى اجتماع كبير ، ولذا كان الانسياق مع بقية أفراد الجماعة أقل فى هذه الحالة منه فى الحالة السابقة . ونجد أن خوف الفرد من تصدى بقية أفراد الجماعة أقل احتمالا للوقوع ، وذلك بسبب قلة العدد . ولهذا السبب كان تجميع الطلاب فى مجاميع صغيرة ، لا يزيد عدد كل منهما عن العشرين ، أكثر تشجيعا للمناقشات الفردية التى من شأنها أن تزيد من ثقة الطالب بنفسه ، وتظهره على نواحى قوته وضعفه . وهذا لا يتوفر فى حالة حشد الطلاب فى مجاميع كبيرة لتلقى محاضرات بصورة سلبية لا يسمح لهم فيها عادة بالاعتراض أو المناقشة . ولهذا يميل الزعماء الدينيون والسياسيون الى بث أفكارهم ومبادئهم ودعواتهم فى اجتماع كبير العدد . وقد سار على هذا المنهج « هتلر » ، و « موسولينى » ، وقادة الثورة الفرنسية ، وغيرهم .

وقد تكون الجماعة عاملا مساعدا ، فتعمل كوسط ملائم اذا وجد فيه الشخص فانه يمتص الفكرة الصادرة عن زعيم أو خطيب بسهولة أكبر مما لو كان منفردا أو فى جماعة صغيرة . ويمكن أن تكون الجماعة عاملا أصيلا ، فتكون الفكرة منتشرة فى أفرادها بحيث يكونون مصدرا لها . ولما كان المصدر عددا من الأفراد — وليس فردا واحدا — كان أثره كبيرا بفعل التكرار من ناحية ، وبفعل التأثير الجماعى من ناحية أخرى . وهذا واضح فى الانتقال المستمر للتقاليد والعقائد والمبادىء من جيل الى آخر .

والمشاهد أن الأثر الاستهوائى للسلوك أكبر بكثير من الأثر الاستهوائى لمجرد الكلام . فاذا كنت سائرا فى الطريق مصطحبا طفلى ، واعترضنا كلب هائج فقدأقول له : كن شجاعا ، ولا داعى للخوف من الكلاب ؛ ولكن قد يبدو فى حركاتى ونبرات صوتى ما يدل على ما عندى من خوف . وفى هذه

الحالة لا يجدى ما أقوله للطفل ؛ ونما آجده يأخذ فكرته من سلوكى وما يدل عليه . ذلك لأن سلوكى كان تعبيرا صادقا بالرغم مما وجهته الى الطفل من كلام أقصد به مخلصا ابعاد الخوف عنه . ومثال آخر لاستهواء السلوك : الشخص الذى يسب صغاره ، ثم يلقنهم عبارات يحاول أن يعلمهم بها أن السب خصلة مرذولة . ونجد على هذا المنوال أمثلة كثيرة فى العادات الصحية وعدم التمسك بها ثم حث الصغار على اتّباعها . وينطبق هذا على ميادين الدين والتقاليد والأخلاق وما الى ذلك مما يبين أهمية القدوة العملية .

أنواع الاستهواء :

سبق أن أشرنا — ضمن ما تقدم — الى تقسيمين لأنواع الاستهواء . فأحد هذين التقسيمين يضع نوعين للاستهواء ؛ هما : الاستهواء الفردى ، والاستهواء الجماعى . ففى الاستهواء الفردى يكون التأثير قائما بمفرده ، أما الاستهواء الجماعى فيكون فيه المتأثر فردا ضمن جماعة . أما التقسيم الآخر فانه يضع نوعين آخرين ؛ هما : استهواء السلوك ، واستهواء الكلام ، والفرق بين النوعين أن المؤثر فى أولهما مؤمن بفكرته ممتلىء بها ويظهر أثر امتلائه بفكرته وسلوكه دون قصد أو تعمل . أما النوع الآخر فان الفكرة فيه قد لا تعدو مجرد التعبير الكلامى . بهذا قد تكون سطحية لا أثر لها فى سلوك المؤثر ، مما يجعله يبدو أحيانا على شىء من التناقض ، لانعدام التطابق بين سلوكه وكلامه . وهو فى غالب الأحيان غير مدرك لهذا التناقض.

وهناك تقسيم ثالث يضع نوعين آخرين للاستهواء ؛ أحدهما يسمى الاستهواء الايجابى ، والآخر يسمى الاستهواء الضدى . فنجد أن المتأثر فى حالة الاستهواء الايجابى يتقبل فكرة المؤثر . فاذا سمع شخص من صديق له أن الجو بارد فقد يوافقه على فكرته ، وقد يذهب الى أبعد من ذلك فيحس احساسا واضحا ببرودة الجو . هذا مثال يبين ما يحدث فى الاستهواء الايجابى . وفى مثال آخر قد يسمع الشخص مديحا فى شخص آخر ، فنجده لا يتقبل الفكرة بل يتقبل عكسها ، فيعقب على ما يسمعه من مديح بعبارات الذم والهجاء والميل الى ابراز العيوب ؛ وهذا ما يحدث فى مواقف الاستهواء الضدى .

وتختلف درجة الاستعداد للاستهواء الضدى من شخص الى آخر ، وفى الشخص الواحد من موقف الى آخر ، أو من وقت الى آخر . فبعض الناس — وبخاصة هؤلاء الذين لديهم ما يسمى « عقدة النقص » — نجد عندهم استعدادا عاما للاستهواء الضدى ، يظهر عادة فى كل المواقف ومع كل الأشخاص . واذا كان هذا النقص مرتبطا بناحية معينة فان هذا الاستعداد يظهر عادة فى المواقف التى تبرز فيها هذه الناحية . ونلاحظ أن بعض السيدات لديهن استعداد للاستهواء الضدى مع غيرهن من السيدات بدرجة قد لا تظهر لديهن مع الرجال . وقد يعلل هذا بأن شعورهن بالنقص مع الرجال قد يبلغ حدا يجعلهن يسلمن لهم بكل ما يقولون أو بأغلبه . أما اختلاف درجة الاستعداد للاستهواء الضدى فى الشخص الواحد من وقت لآخر فقد نجد أن بعض الأشخاص لا يظهر لديهم هذا الاستعداد الا اذا طرأت عليهم حالة جسمية أو عقلية تؤدى بهم الى التوتر والانفعال . وهم لا يدركون عادة موقفهم هذا الا بعد انتهاء الأزمة الطارئة . ويلاحظ أن توافر العواطف الايجابية كالمحبة والاحترام والتقدير والاعجاب ، يصحبه عادة استهواء ايجابى . أما توافر العواطف السلبية كالكراهية والنفور والازدراء فيصحبه عادة استهواء سلبى .

وهناك تقسيم رابع يدخل تحته نوعان ، أحدهما : الاستهواء الغيرى ، والآخر : الاستهواء الذاتى . ففى الاستهواء الغيرى نجد متأثرا ومؤثرا متميزين فى الظاهر أحدهما عن الآخر . أما الاستهواء الذاتى فيمكن توضيحه بالمثال الآتى : كان أحد مرضى الربو نائما فى حجرة فى فندق ، وصحا من نومه وهو يشعر بضيق شديد ، فتحسس موضع النافذة حتى لمس زجاجها ، وحاول فتحها فلم ينجح ، فلجأ الى كسر زجاجها ليفرج عن نفسه . ولما كسر الزجاج أخذ نفسا عميقا ، وأحس بعد ذلك بهدوء وراحة شديدين ، ثم عاد الى نومه . ولكنه عندما استيقظ فى الصباح راعه أن يجد أن الذى كسره لم يكن زجاج النافذة ، وانما كان زجاج ساعة حائط كبيرة كانت موجودة الى جوار النافذة . وهذا مثال آخر حدث لى : استيقظت فى يوم من الأيام

وأنا أشعر بصداع شديد ، فأخذت فى جيبى قرصين من « الأسبرين » لأتناولهما عندما أصل الى مقر عملى حتى لا أتعرض للبرد فى الطريق بين المنزل ومقر العمل . ولكننى بعد أن وصلت انهمكت فى عملى بنشاط غير مألوف دام أربع ساعات متواصلة،وعزوت ذلك النشاط الى«الاسبرين» وبدأت أعدد لنفسى فضائله ومزاياه وأثنى على منتجيه . وحدث فى أثناء هذا ان وضعت يدى فى جيبى فاذا بى أجد فيه « الاسبرين » كما هو لم يمس ويحدث لى أحيانا أن أجد نفسى متعبا ؛ ومع هذا اشعر بمقدرة على مزاولة العمل . ولكن يحدث كذلك أن اختبر درجة حرارتى فى مثل هذه الحالات ، وفى اللحظة التى أجد فيها أن درجة الحرارة على شىء من الارتفاع يزداد عندى الشعور بالتعب وبآثار المرض . فالشعور الاضافى بالتعب نشأ عن معرفتى بارتفاع درجة الحرارة . ويلاحظ عادة أن الانسان يمكنه أن يسير فى طريق ضيق لا يتجاوز عرضه نصف المتر ، ولكنه يعجز عن السير فى طريق يبلغ عرضه ضعف الطريق الأول أو ثلاثة أمثاله اذا كان على جانبى هذا الطريق هوتان سحيقتان أو ماء يجرى .

نلاحظ فى أمثلة الاستهواء الذاتى أن شيئا من التأمل يكشف لنا عن وجود عنصر التأثير الغيرى . فزجاج النافذة ، وأقراص « الاسبرين » ، ومقياس الحرارة ، وشدة ارتفاع الطريق مع منظر الهوتين أو الماء الجارى حوله ؛ كل هذا يعمل عمل المؤثر . من هذا نرى أن ما يسمى بالايحاء الذاتى لا يختلف عن الايحاء الغيرى فى جوهره .

واذا انتقلنا الى الاستهواء الغيرى نجد أن المتأثر لا يعترف عادة بأنه يمتص أفكار غيره ، وانما يؤكد للناس ولنفسه أن أفكاره نتيجة اقتناع ذاتى . ولهذا يتبين أن الاستهواء الغيرى يتوافر فيه العنصر الذاتى . وعلى هذا لا يختلف الاستهواء الغيرى عن الاستهواء الذاتى فى جوهره .

الاستهواء والعلاج النفسى :

اذا حللنا العملية الاستهوائية ، وجدنا أن الموقف يتطلب خضوع المتأثر للمؤثر ؛ فاذا كانت فكرة المتأثر عن المؤثر أنه قوى الشخصية أو غزير العلم

فان المتأثر يكون خاضعا ، ويكون المؤثر مسيطرا فى العملية الاستهوائية ؛ ومعنى هذا أن تقبل المتأثر لفكرة المؤثر فيه تسليم ضمنى بالنقص . وهذا مما يفسر كون عملية الاستهواء عملية عقلية لاشعورية . وهذا بدوره يفسر مبلغ القوة التى تلاحظ فى تأثير عملية الاستهواء .

لهذا كان الدور الذى لعبه الاستهواء فى العلاج النفسى دورا بارزا . فقد كان المعالجون النفسيون يلجئون اليه قبل ظهور « فرويد » ، وما زال الكثيرون يمارسونه حتى اليوم . وقد كان « كوويه » فى مدينة «نانسى»من أعمال « فرنسا » اماما لمدرسة الاستهواء ، وكان يوحى الى المريض بأنه فى تحسن مستمر ، وكان يدفعه الى أن يوحى الى نفسه أنه فى تقدم مضطرد . ولا يكاد المريض يقوم من نومه فى صبيحة كل يوم حتى يردد لنفسه أنه يشعر بالتحسن فى صحته . وقد عالج بهذا حالات الصداع والخمول وما الى ذلك.

والسر فى عدم اعتماد المعالجين النفسيين على الاستهواء اعتمادا كليا أنه يتناول العرض دون السبب ، وهذا هو ما تغلب عليه التحليل النفسى ، ويلجأ المعالجون النفسيون الحديثون الى الجمع بين الاستهواء والتحليل النفسى ، وغيرهما من الطرق المكملة لهما .

ويصل الاستهواء الى أقصى درجاته فى حالات النوم المغناطيسى . ولكن الالتجاء الى التنويم المغناطيسى ليس دائما مرغوبا فيه لأن نتائجه فى العادة وقتية ، وفى كثير من الأحيان تكون نتائجه عكسية . ولهذا نرى عدم الدخول فى تفاصيله بالرغم من أن له أسسا علمية . وقد أحيط هذا الموضوع لسوء الحظ بكثير من الشعوذة ، وهى ليست من علم النفس فى شىء .

تجارب فى الاستهواء :

من بين التجارب التى أجريت فى هذا الميدان تجربة قام بها «ساتو».وقد كان يعتمد فى علاجه على الاستهواء الجمعى . خطر له يوما أن يجرى تجربة بأن قدم لمرضاه كئوسا من شراب ، وبعد أن شربوا ما فيها أبدى لهم أسفه على أنه قد أخطأ فقدم لهم سائلا مقيئا بدلا من النبيذ الذى قصد أن يقدمه . وما كاد ينتهى من عبارته حتى بدأ مرضاه تظهر عليهم

علامات التقزز ويخرجون من الغرفة للتقيؤ واحدا بعد الآخر . وقد تبين بتجربته هذه مبلغ قوة تأثير الاستهواء الجمعى .

وقد قام «فلوجل» بتجربة أوحى للنائم فيها بأن يمشى على يديه ورجليه ثلاث مرات حول الحجرة ، وأن يبدأ هذا بعد زمن محدد من ايقاظه . فلما أوقظ النائم ، ومضى الوقت الذى حدد له فى أثناء نومه قال انه لا بد له على سبيل التريض من أن يمشى على يديه ورجليه حول الحجرة ، وقام بهذا العمل مبررا اياه بأنه ضرورة رياضية . وقد أثبت المجرب بها أن الفكرة الاستهوائية تتسلط على المتأثر ، ويصحبها عند تنفيذها شىء من التبرير .

وقد قام كذلك « افلنج » بتجاربه على تلاميذ المدارس . وفى احدى هذه التجارب كان يطلب من التلميذ أن يضع كفه على لوح نحاسى ، ويوحى اليه بأنه لن يستطيع قلب كفه بعد امرار تيار كهربائى خفيف فى اللوح النحاسى ، وقد نجحت هذه التجربة . وأجرى الى جانبها تجارب أخرى أثبت من مجموعها أن التلاميذ الأذكياء أقل قابلية للاستهواء عادة من التلاميذ الأغبياء . وقد تنوعت التجارب التى تجرى فى هذا الميدان تنوعا كبيرا ، مما يجعل من العسير الاستمرار فى سرد أمثلة من كل منها .

غير أننا يمكن أن نشير الى بعض التجارب البسيطة التى تجرى عادة فى معامل علم النفس . من ضمن هذه التجارب أن تعرض على المفحوص لوحة عليها عدد من الأشكال والموضوعات ؛ عليها مدية ومقص ومفك ، وعليها طوابع بريد ذات ألوان مختلفة ، وعليها عدد من الأزرار بعضها أبيض وبعضها أسود وغير ذلك . وبعد أن يطلع المفحوص على اللوحة يطلب منه الاجابة عن أسئلة من النوع الآتى :

أكان الزرار الأبيض مثبتا بخيط أبيض أم بخيط أسود ؟

أكانت الفتاة التى فى الصورة واقفة بجانب الباب أم كانت تنظر من النافذة ؟

أكان طابع البريد الأخضر مختوما بخاتم البريد أم غير مختوم ؟

من أى نوع كانت الموسى الموجودة فى الصورة ؟

وقد صيغت هذه الأسئلة وأمثالها بحيث توحى باجابة معينة قد لاتكون

ممكنة بالنسبة للصورة المعروضة . ففى السؤال الثانى قد لا تكون هناك فتاة بالمرة ، ومع ذلك يجيب المسئول بما يدل على وجودها . كذلك صياغة السؤال الثالث يمتنع معها الشك فى أن هناك طابعا أخضر ، وعلى المسئول أن يجيب اذا كان الطابع الأخضر مختوما أو غير مختوم . وتشبه هذه الأسئلة السؤال الذى سبق أن أشرنا اليه ، والذى وجهه شخص الى آخر عما يظن أن تكون عليه « شجرة المكرونة » .

وفى تجربة أخرى نقدم للمفحوص أوزانا متساوية ذات أحجام مختلفة ، ونطلب منه أن يقارن بينها بيديه ليحكم أيها أثقل وأيها أخف ، فيحكم عادة أن الأحجام الصغيرة أثقل من الأحجام الكبيرة رغم تساويها فى الوزن . ذلك لأن الحجم الكبير يوحى بوزن كبير ، فتتهيأ العضلات لحمل وزن كبير ، ولهذا يبدو الوزن أخف مما كان ينتظر . أما الحجم الصغير فانه يوحى بوزن صغير ، فلا تتهيأ العضلات الا بما يكفى لحمله ، ولهذا يبدو أثقل مما كان ينتظر .

ونلاحظ فى خبرتنا اليومية أننا اذا أقدمنا على حمل حقيبة نظن أنها ممتلئة فانها تبدو فى اللحظة التى نرفعها فيها أخف كثيرا من وزنها الحقيقى ، ويحدث العكس عند الاقبال على حمل حقيبة نظن أنها فارغة .

الاستهواء والتربية :

يبدو مما تقدم أن القابلية للاستهواء يمكن الافادة منها الى مدى بعيد فى نقل الأفكار الى الناس عامة ، والى الأطفال بصفة خاصة . أما الأطفال — بحكم قلة نضجهم العقلى ، وضعفهم اذا قيسوا بالكبار — فانهم يمتصون كثيرا مما حولهم من الأفكار ، فيمتصون من آبائهم أفكارهم عن السلوك — المقبول منه وغير المقبول — ، كما يتقبلون أفكارهم عما يرونه جميلا ، وعما يرونه غير جميل ، وهكذا يمتصون كثيرا من الأفكار عن الدين والتقاليد والقيم الجمالية والقيم الخلقية . ويتم هذا الامتصاص دون قصد ، فينشأ الطفل شاعرا بانسجام فى أوساط دون أخرى ، بسبب ما اكتسبه من الجو المحيط به . ولذا كان من المبادىء الأولية الهامة ، أن الآباء اذا عنوا بالتمسك

بخير العادات وأحسن المبادىء ، فانهم لا يكونون فى حاجة الى بذل جهد كبير فى تربية أبنائهم . وهذا الذى قلناه عن الآباء وما يحيط بهم من جو المنزل نقوله عن المدرسين وما يحيط بهم من جو المدرسة ، واذا أمكن أن يراعى هذا فى المجتمع الأكبر يكون له أثر بعيد المدى .

ومن هذا نفهم أن الاستهواء له أثر كبير فى حفظ التراث الثقافى من جيل الى جيل ، على أن هذا لا يعنى أن نعتمد على الاستهواء اعتمادا يترتب عليه اضعاف القوى النقدية ، وانما يجب أن يكون هناك مجال للمناقشة والتأمل والتعليل ، ويجب أن تترك للطفل حرية الاختيار ، والبت لنفسه وبنفسه فى كثير من المناسبات ، كاختيار الملابس ، واختيار ما يقرأ من كتب ، وما يشاهد من أفلام سينمائية ، وما يتابع من هوايات ، ومن يصاحب من أصدقاء وما الى ذلك . فعلى الوالد أو المدرس أن يفصح عن آرائه ، وأن يسمح للناشىء أن يفصح كذلك عن آرائه . وعلى الكبار أن يروضوا أنفسهم على حسن الاستماع لآراء الصغار ، ثم عليهم أن يدعوا لهم فرصة عادلة للمناقشة ، والأخذ والرد ، ثم على الآباء أن يروضوا أنفسهم أيضا على ترك الناشىء يختار طريقه بعد هذا ، فيفيد من تجاربه ومن اصاباته وأخطائه . كما يفيد من المستويات الثابتة التى يلمسها فى والديه ومدرسيه وجو المنزل وجو المدرسة .

ويمكن المدرس أن ينقل كثيرا من اتجاهاته وعاداته الى تلاميذه ، ولكن عليه أن يعود تلاميذه نقد ما يقرءون وما يسمعون ، وأن يعودهم الفحص العلمى لما يقع فى حدود خبرتهم من تجارب ، ويخطىء بعض المدرسين اذ يظنون أحيانا أنهم يستنبطون الحقائق فى تدريسهم من تلاميذهم . والواقع أنهم عن طريق الأسئلة الجزئية الكثيرة يوحون بجزء كبير من الاجابة ، فلا يتاح للتلميذ مجال للتفكير الشخصى . ومن أمثلة ذلك مدرس يريد أن يلقى درسا فى خصائص كل من الخشب والزجاج فيلقى على تلاميذه أسئلة تحمل نصف الاجابة أو أكثر من نصفها مثل :

أى هاتين المادتين معتم وأيهما شفاف ؟

أيهما قابل للاحتراق ، وأيهما غير قابل للاحتراق ؟

وكان الواجب أن يلقى المدرس على تلاميذه سؤالا عاما ويدعهم يفكرون ، وليكن هذا السؤال مثلا :

ما الفروق بين الخشب والزجاج ؟

فيضطر الأولاد أن ينقبوا فى خبراتهم السابقة ، ويدلى كل منهم بفرق من الفروق فيجمع المدرس هذه المادة ، ويستعين بهم فى تركيبها ، فيتكون منها درس مستنبط حقا من أفكار التلاميذ وخبراتهم .

يتضح من كل هذا أن الاستهواء يلعب دورا هاما فى تربية النشء ، غير أنه لا يجوز الاعتماد عليه بالدرجة التى تؤدى الى اضعاف شخصياتهم ، وقدرتهم على النقد والتفكير المستقل .

المراجـــع

1. Brown, W. : Suggestion and Mental Analysis.
2. Fox : Educational Psychology.
3. Keatinge : Suggestion in Education.
4. Mc Dougall : Social Psychology, Ch. IV.
5. Ross, J. : Groundwork of Educational Psychology
6. Tuckey, L. : Hypnotism and Suggestion.

٧ – القوصى : أسس الصحة النفسية .

الفصل العاشر

المشـــاركة الوجدانيـــة

طبيعتها :

يحدث أحيانا أن يجد المرء نفسه فى جمع من الناس ، ثم يضحكون جميعا لفكاهة قيلت فيضحك معهم ، ويستغرق أحيانا فى الضحك ، ثم يسأل من بجواره أن يعيد له الفكاهة لأنه لم يسمعها جيدا . كذلك يحدث أحيانا أن يكون المرء وسط جماعة من الباكين فلا يتمالك نفسه اذ ذاك من البكاء . وهكذا نجد حالات الهياج ، والغضب ، والحزن ، والمرح ، والاشمئزاز ، والألم تنتشر بين الناس بسهولة كبيرة . ونشاهد مثل هذا عند الحيوان ، فنباح الكلب يستثير نباح الكلاب المجاورة ، ويلاحظ الذين يعيشون فى الريف أن نباح الكلاب يبدأ منخفضا وفى دائرة محدودة ، ثم يعلو وينتشر الى مسافات بعيدة على شكل موجات يتبع بعضها بعضا . ولا يكاد بعض الديكة يرسل صيحته عند الفجر حتى تتجاوب معه بقية الديكة . وتعلو هذه الصيحات وتنتشر بنفس الطريقة التى سبق ذكرها . ونرى أيضا أن الشاة تفزع وتجرى فنجد بقية القطيع يجرى من الفزع تبعا لذلك .

وفى هذه الأمثلة نجد أن الحالة الانفعالية تنتقل من مؤثر الى متأثر بعد أن يدرك المتأثر المظاهر الخارجية لهذه الحالة عند المؤثر فكأن الشرط الأول لهذا النوع من الانتقال أن يكون لدى المؤثر حالة وجدانية قوية لها تعبير ظاهرى واضح ، يدركه المتأثر ادراكا حسيا ، فتنشأ عنده حالة وجدانية مشابهة لحالة المؤثر . وانتقال الحالات الوجدانية بين الكائنات الحية على هذا المنوال يسمى المشاركة الوجدانية .

وتوجد فى عالم الطبيعة ظواهر مشابهة لهذه الظاهرة . فنعلم فى علم الصوت أنه اذا كان لدينا صندوقان صوتيان« ا ، ب» قابلان للاهتزاز بنغمة صوتية واحدة،ووضعا متجاورين،واهتز«ا» بواسطة شوكة رنانة فاننا نجد أن «ب» يستجيب لاهتزازه بأن يهتز بالنغمة نفسها دون تأثير ظاهرى آخر. كذلك نعلم فى علم الكهرباء أنه يمكن احداث التيارات الكهربائية بالتأثير فيما يسمى بالملف الثانوى الذى لا يمر فيه من الأصل تيار ، وذلك عندمجرد اقترابه مما يسمى بالملف الابتدائى الذى يمر فيه تيار أصيل . ويقرب هذان المثالان الى أذهاننا فكرة مجال المؤثر ، ومجال المتأثر ، وما بينهما من مجال فى الظاهرة النفسية التى نحن بصددها .

ويخطىء بعض الناس فى تعبيراتهم العامة عن المشاركة الوجـدانية . فاذا قرأ الواحد منهم خبرا عن وفاة عزيز ، فقد يعتبر تأثره مشاركةوجدانية، مع أنه يشترط للمشاركة الوجدانية ادراك التعبيرات الحسية الظاهرة للحالة الانفعالية . أما ما ينتج عن قراءة الخبر فى الجريدة فليس فى العادة الا تأثرا ناشئا عن استثارة الذكريات والعواطف ، وناشئا عن تقدير ما ينجم عن الوفاة من نتائج . ومن أمثلة ذلك أننا نقرأ خبرا مؤداه أن فلانا قضى نحبه ؛ وهذه الطريقة فى التعبير هى مجرد نقل خبر بأسلوب غير محمل بالشحنة الانفعالية التى تصحب عادة مثل هذه الأخبار ، فعندما يقرؤه أحد الناس لا يتأثر بالجملة الاخبارية فى ذاتها ، ولكنه يتأثر بما قد يترتب على صحة هذا الخبر من نتائج . ليس معنى هذا أن كل ما يقرأ فى الصحف ينطبق عليه ما قلناه من الصـفة الاخبارية المجردة . فقـد نقرأ فى الصحيفة قصيدة مشحونة بالتعبيرات الانفعالية التى تنتقل الى قارئها ، وبهذا نجد أنفسنا أمام مثال من أمثلة المشاركة الوجدانية المرتبطة بالتعبيرات اللغوية المكتوبة . والمتأثر فى هذه الحالة هو القارىء أما المؤثر فهو الشخص الذى ألف القصيدة والتعبير الظاهرى للانفعال الذى يساعد على نقل الحالة الانفعالية من المؤثر الى المتأثر هو القصيدة الشعرية نفسها .

شروطها :

واذا درسنا المواقف التى يتم فيها حـدوث المشاركة الوجدانية فاننا نجد أنها تتم عادة بصورة أوضح عند النساء أكثر منها عند الرجال ، وعند الأطفال أكثر منها عند الكبار ، وعند الأغبياء أكثر منها عند الأذكياء ، وعند الجهلاء أكثر منها عند العلماء . وعند الجماعات أكثر منها عند الأفراد . ولعـل السر فى هذا واضح . فاذا قورنت النساء بالرجال ظهر أن الحياة العقلية للنساء أكثر تشبعا بالاستعداد للتأثر الانفعالى منها عند الرجال ، واذا قورن الأطفال بالكبار وجدنا أن نضج الكبار وذكاءهم وخبرتهم كلها تساعدهم على تنظيم انفعالاتهم وعلى ضبطها ، مما يجعل الأطفال بوجه عام أكثر قابلية للتأثر الانفعالى من الكبار . وما قيل فى الموازنة بين الأطفال والكبار يمـكن أن يقال فى الموازنة بين الأغبياء والأذكياء ، وبين الجهلاء والعلماء .

ويلاحظ — كما قلنا — أن انتقال الحالات الانفعالية بين الأفراد اذا وجدوا فى جماعة كبيرة يكون أسرع وأوضح منه اذا وجدوا فى جماعـة صغيرة . فالفكاهة التى تثير الضحك فى جمع كبير من الناس ، قد لا تكون كافية لاثارة الضحك فى أفراد مجموعة صغيرة . كذلك الخطبة التى تثير حماس جمع كبير حاشد ، قد لا تثير حماس اثنين أو ثلاثة يستمعون لها منفردين. والمعروف أن الأفراح يتزايد عنصر المرح فيها بتزايد عدد المشتركين فيها . كذلك المآتم يزداد قدر الحزن تزايدا كبيرا بزيادة أعداد المشتركين فيها . لهذا فاننا نجد أن الناس قد درجوا فى مختلف الأزمنة ومختلف الأمكنة، وفى مختلف مستويات التحضر والثقافة على أن يعدو العـدة الخاصـة لاستقبال أفواج من الناس يعاونون على تضخيم السرور أو تضخيم الحزن. والجماعة فى هذه الحالة تلعب دور المؤثر والمتأثر . ولذلك نجد أن جماعة النسوة فى المآتم تبدأ بحالة انفعالية على درجة معتدلة أول الأمر ، ثم تظل تتزايد وتكبر ، وفى أثنـاء هذا كله نجد الجماعة مؤثرة فى نفسها متأثرة بنفسها .

بهذا نجد أن الأفراد يختلف بعضهم عن بعض فى قابليتهم للمشاركة الوجدانية بحسب جنسهم ، أو سنهم ، أو درجة ذكائهم أو مبلغ ثقافتهم ، أو مقدار حجم الجماعة التى يوجدون بها . ونجد كذلك ان الأفراد يختلفون فى هذا باختلاف أمزجتهم ؛ فهناك أناس يتأثرون بما حولهم من تعبيرات انفعالية تأثرا سريعا واضحا ، لا يمكن الربط عادة بينه وبين ما سبق ذكره عن الجنس أو السن أو الذكاء أو الثقافة أو الوجود فى جماعة .

ويختلف النـاس بعضهم عن بعض فى الاتجاه الذى تأخـذه عندهم المشاركة الوجدانية ، وذلك بحسب اتجاه استعدادهم للتأثر الوجدانى ، فأناس أميل الى المرح ، وآخرون أميل الى الحزن . ونجد الصنف الأول يشارك فى الأجواء المرحة أكثر مما يشارك فى غيرها ، ونجد العكس فى الصنف الثانى .

واسـتعداد الفرد للمشاركة الوجـدانية يتغير من وقت الى آخر ، وذلك بحسب حالته من حيث الصحة أو المرض ، وراحة الجسم أو اجهاده ، وهدوء الأعصاب أو تهيجها ، وكذلك بحسب الاتجاه النفسى الراهن . فالشخص فى حالة المرض أسرع تأثرا بما يحيط به من حالات وجدانية منه فى حالة الصحة . كذلك نجد الشخص المجهـد سريع التأثر بما حوله من وجدانات واذا غمرت الشخص فى لحظة ما حالة انشراح فانه يكون أكثر قابلية للتأثر بما يصادفه من أجواء المرح ، وأقل ميلا للتأثر بما قد يصادفه من أجواء الحزن ، بل نلاحظ أنه يرى المرح فى كل ما يصادفه .

المشاركة الوجدانية والتماسك الاجتماعى :

يرى « مكدوجل » أن المشاركة الوجدانية تلعب دورا أهم مما تلعبه النزعات الاجتماعية الأخـرى فى احداث التماسك بين أفـراد الجماعة . ويلاحظ أن الجماعات تميل الى التجانس من حيث الجو الوجدانى الذى يشيع فيها ، واذا بدأ فرد فى جماعة ما يشذ عنها فى الحالة الوجدانية فانه سرعان ما يميل الى مسايرة الجماعة ، واذا لم يتمكن من هذا فان الجماعة

تميل عادة الى ابعاده عنها حتى يتم لهـا الشعور بالتجانس الوجـدانى ، ويلاحظ هذا بصورة جلية فى الحالات الانفعالية الواضحة ، فاذا شمل الحزن مجموعة من الأفراد ، ثم دخل عليهم شخص فى حالة مرح ، فانهم يميلون الى التخلص منه ، الا اذا انسجم معهم فى حالتهم الانفعالية ، ويلاحظ أنهم فى هذه الحالات يكرهون أى مظهر من مظاهر المرح ؛ كذلك اذا كانت هناك مجموعة من الناس تشترك فى احياء حفل مرح ، فانها تتضايق ممن يظهر بينها بعلامات الاكتئاب ، وتميل الى التخلص منه حتى تحتفظ بالتجانس فى الجو المرح الذى يسود بينها .

المشاركة الوجدانية والتربية :

تقوم التربية فى جزء كبير منها بتهذيب النواحى الوجدانية ، وتقوم كذلك بغرس القيم التى ترتبط بأنواع السـلوك المختلفة ، ففى التربية الدينية مثلا نريد أن ننشىء التلاميـذ على الشـعور بالتقديس والرهبة والخشوع والشكران والعرفان بالجميل ، وهذه الحالات تشيع بصورة أيسر اذا وجد بين التلاميذ من المدرسين من يشعرون بهاشعورا قويا مخلصا ، فاذا رتبت الاجتماعات الدينية ، وساعد المدرسون تلاميذهم على استشعار هذه الحالات ، فانهم يشعرون بها . وبتكرار هذه الاجتماعات ، وتكرار أساليب التربية الدينية الأخرى يمكن قطع مرحلة كبيرة نحو تكوين الاتجاه الدينى الصحيح .

ومثل هذا يمكن أن يقال فى التربية الجمالية ، فتذوق الصيغ الجمالية الراقية يجب أن يسود الأوساط التعليمية ؛ حتى يرتقى الذوق . وهـذا لا يتأتى الا اذا كان الناظر والمدرسون يستجيبون للانتاج الفنى الراقى دون غيره ، بهذا نرتقى بتلاميذنا فى تذوق الموسيقى ، والتصوير والتمثيل ويعـاون على هذا الارتقـاء ما يقام من معارض ، ومتاحف ، وحفلات وما يقوم به الناظر والمدرسون من تشجيع واستجابة . كذلك تجب العناية بتجميل مبنى المدرسة وحديقتها وحجراتها ، ومكتبتها ، وناديها ، وأثاثها ، تجميلا يساعد على ارتقاء الذوق عند التلاميذ .

ويجدر بنا أن نشير الى وجوب العناية بهذه الناحية ، ونشير كذلك الى أن تدريس الأدب من شعر ونثر يكون فى كثير من الأحيان قاصرا على شرح بعض المعـانى والمفردات ، وعلى حفظها بصورة مجردة من التأثر ، والشعور بجمالها ، بينما اذا قام المدرس باستشعار ما فى القصيدة من نواح جمالية وانسانية فى شىء من الاخلاص ، فانه يمكنه أن يجعل تلاميذه يهتزون بهذه النواحى اهتزازا يكون له أثر بعيد فى التربية الأدبية .

وبنفس الطريقة يمكن اثارة الاستحسان والاستهجان لمختلف أنواع السلوك ، فاستحسان الكبار للسلوك الطيب يشيع مثله فى نفوس من حولهم من الأطفال . وكذلك يمكننا أن نعود تلاميذنا الارتياح لفعل الخـير ، ومشاركة الناس آلامهم ، وعدم الوقوف عند هذا ، بل نعودهم القيام ببعض الواجب نحوهم قياما يشعرهم بشىء من الارتياح للقيام بواجب انسانى .

من كل هذا نرى أن المشاركة الوجدانية يمكن أن تلعب دورا هاما فى جانب من أهم جوانب التربية .

المـــراجع

1. Ginsberg : Social Psychology.
2. Mc Dougall : Social Psychology.
3. Ross E.A. : Social Psychology.

الفصل الحادى عشر

التقليـــد

سبق أن ذكرنا أن الاستهواء هو انتقال الأفكار ، وأن المشـاركة الوجدانية هى انتقال الحالة الوجدانية من المؤثر الى المتأثر . أما انتقال السلوك نفسه فانه يسمى « التقليد » والتقليد ظاهرة موجـودة بشكل واضح فى الحيوان الراقى ؛ بل له أهمية فى ترقى حياة الكائن الحى نفسه . فالتقليد يظهر بوفرة لدى الانسان ، والقردة ، وبعض أنواع الطيور . والتقليد عامل هام فى تعلم الانسان طريقة المشى ، والـكلام ، والأكل ، والشرب ، وكثير من عاداته اليومية ، وهو كذلك عامل هام فى تشـكيل الحياة الاجتماعية .

فالانسان مقلد بطبيعته وكذلك القرد والببغاء وغيرهما تقلد بطبيعتها ، أما أسلوب السلوك المنقول فهو مكتسب . ولتوضيح هذا نقول : ان لدى الانسـان استعدادا فطريا للتعبير اللغوى ، ولديه كذلك استعدادا فطريا للتقليد ، وبهذين الاستعدادين وبتوافر شروط أخرى يمكنه أن يكتسب اللغة المحلية التى نشأ فى بيئتها ، وبهذا يتحدث من ثغره الألمانية أو الانجليزية أو العربية ، ويتحدث فى كل حالة من هذه الحالات باللهجة المحلية الخاصة. من هذا يتبين أهمية التقليد فى التعلم ، وفى كسب أساليب السلوك التى نحكم عن طريقها أحيانا على مستوى صاحب هذا السلوك ، فنعتبر أن هذا متمدن وذاك غير متمدن ، وأن هذا مهذب وذاك غير مهذب .

ويخلط بعض المشتغلين بعلم النفس بين الاستعداد للتقليد وعمليات التقليد . وواضح أن الاستعداد للتقليد أمر طبيعى فى الانسان والحيوان الراقى ؛ أما عملية التقليد ، أو ما يقلده الانسان (أو الحيوان) بالفعـل — من تشكيلات سلوكية — فانه يتوقف على توافر شروط معينة بعضها

كائن فى الموقف[1] ، وبعضها كائن فى الانسان أو الحيوان . ويميل « بياجية Piaget » الى التفريق بين الاستعداد للتقليد والعملية التقليدية[2] . أما النظر المطلق الى التقليد على أنه من نتاج البيئة أو التعليم فانه أمر لا نوافق عليه خصوصا اذا قيل : ان الطفل يصطنعه ؛ لأنه يجد فيه وسيلة ناجحة لتحقيق دوافعه[3] .

ولا يهمنا فى هذا المقام أن نقدم الأدلة على فطرية الاستعداد للتقليد ، أو عدم فطريته ؛ ولكن يهمنا أن ندرسه على أنه عامل نفسى هام للحياة الجمعية وللتعلم . مثله فى ذلك كمثل الاستعداد للاستهواء والاستعداد للمشاركة الوجدانية .

ونظرا للتداخل الشديد بين ظواهر المشاركة الوجدانية والاستهواء والتقليد ، ونظرا لأننا لا نجد فى العادة احدى هذه الظواهر فى صورتها النقية الخالصة ، فان الأمر قد اختلط على بعض الباحثين ، فأطلقوا اسم التقليد على كل هذه الظواهر . وأراد بعض الباحثين الآخرين أن يفرد لكل ظاهرة اسمها . والموقف يتضح اذا ذكرنا أن الحياة العقلية فى أى

---

(١) وهذه الشروط الموجودة فى الموقف يسميها المتأثرون بالمدرسة السلوكية ـ أمثال « Dollard » و« Miller » ـ الاشارات الخارجية . على أن « دولارد » و « ملر » يعلنان ـ عند قولهما : أن التقليد « ميكانيزم » يتعلمه الفرد ـ انهما متأثران بمدرسة السلوكيين تحت زعامة « بافلوف » و « واطسون » و « كلارك هل » ويعلنان كذلك أن محاولتهما هذه محاولة مبدئية ويصفانها بأنها جزئية ، وبأنها فى حاجة الى الفحص والاختبار ؛ أى أنهما لا يؤمنان بأنها أصبحت نهائية . والمدرسة التى يتأثر بها هذان المؤلفان فى تفسيراتهما للتقليد أصبح أهم أسسها فى ذمة التاريخ . ويمكن مراجعة آرائهما فى

Miller and Dollard : Social Learning and Imitation P. V. P. 76.

(2) Piaget : Play, Dreams and Imitation p. 5.

(٣) وأصحاب هذا الرأى لايفرقون بين موقفين ، أحدهما موقف من يستندون الى مراجعهم من السلوكيين أو أنصاف السلوكيين أمثال « دولارد » و « ملر » ؛ والآخر موقف غيرهم ممن يتحدثون عن الدوافع الانسانية الشعورية . وهم يعضدون فى مناسبات أخرى مواقف « الجشتالتيين » الذين لا يؤمنون بفكرة المثيرات البسيطة أو بفكرة ما يسمونه بالاشارات الخارجية . وليس من الممكن لواحد من طلاب علم النفس أن يقف من هذه المدارس المتطرفة هذا الموقف الا اذا ناقض نفسه . فعلى المشتغلين بعلم النفس أن يهضموا هذه الاتجاهات على نحو جديد متكامل ، أو عليهم أن يعلنوا لأنفسهم التبعية لمدرسة دون الأخرى ؛ كما فعل «دولارد» و«ملر» فى كتابهما الذى سبق أن أشرنا اليه .

لحظة توجد مركبة من عناصر تدخل دائما تحت ثلاثة أنواع ، كل نوع منها يقابل احدى الظواهر الثلاثة ؛ فالوجدان يقابل المشاركة الوجدانية ، والادراك يقابل الاستهواء ، والسلوك — أو الناحية التنفيذية للنزوع — يقابل التقليد . ويتضح الموقف أكثر من ذلك اذا تذكرنا أن الفصل الى وجدان وادراك ونزوع ، وكذلك الفصل الى مشاركة وجدانية ، واستهواء ، وتقليد أمور يتطلبها التحليل العلمى . وعلينا أن نذكر كذلك أن تسمية الموقف الواحد باسم واحد يقصد به الاشارة عادة الى العنصر الغالب ؛ فاذا قلنا : ان فلانا فى حالة انفعالية فاننا نقصد أن المظهر الانفعالى هو الغالب على المظاهر الأخرى فى هذه الحالة . كذلك اذا قلنا : ان هذه حالة تقليد ، فاننا نعنى أن عنصر التقليد هو الغالب .

لنأخذ مثالا ما يحدث فى أثناء استماع جمع من الناس الى خطيب مشهور ، فان الجو يوحى بعظمة المتكلم ، وبهذا يستمع الناس ولديهم فكرة واحدة عن قدرة الخطيب ، وتجدهم يشعرون ازاءه بالاعجاب ، ويشتركون جميعا فى هذه الحالة الوجدانية التى تساعد بدورها على تقبل الأفكار ، والناس اذ يظهرون بمظهر الاحترام وحسن الاستماع ، ويعبرون — بالتصفيق ، ومختلف أساليب الاستحسان — عن اعجابهم ؛ يقلد بعضهم بعضا فى ذلك . والدليل على هذا أن كثيرا من المستمعين لا يصفق للخطيب الا بعد أن يرى غيره يصفق . ونجد أحيانا أن التصفيق يبدأ من شخص أو أكثر ، ثم ينتشر بسرعة البرق حتى يعم جميع الحاضرين . وقد يقول البعض : انه لا يمكن الفصل بين التصفيق « وهو سلوك خارجى » والاعجاب « وهو حالة وجدانية داخلية » ؛ ولكن اذا تذكرنا أن الاعجاب له تعبيرات مختلفة ، وأن التصفيق لا يخرج عن كونه واحدا منها ، واذا تذكرنا أن التصفيق يحدث أحيانا بدافع المجاملة أمكننا أن نرى ان التصفيق والاعجاب لا يكونان وحدة تجعلنا نعتبر انتشار التصفيق بين الجماهير مجرد مشاركة وجدانية . وبنفس الطريقة لا يمكننا أن نعتبر انتشار الضحك وانتشار البكاء وانتشار الهتاف مشاركة وجدانية صرفة .

من كل هذا نرى أن الظواهر النفسية الاجتماعية تختلط فيها النواحى الثلاث . وقد تبرز فى بعض مواقفها ناحية دون الناحيتين الأخريين . فتقليد الناس بعضهم بعضا فيما يلبسون لا يخلو من انتقال الفكرة ، ومن انتقال التذوق والاعجاب . كذلك انتشار الأفكار عن طريق الدعاية لا يخلو من استغلال انتشار حالة وجدانية معينة ؛ كالخوف مثلا ، ولا يخلو من انتشار مظاهر الرعب والفزع . وبهذا تتوافر فى الدعاية الناجحة ظواهر : التقليد والمشاركة الوجدانية ، الى جانب الاستهواء ؛ والظاهرة الأخيرة هى الأساسية فيها .

التقليد والدوافع الفطرية :

بالرغم من أن الكثيرين من علماء النفس — خصوصا الفرنسيين منهم — يميلون الى اعتبار التقليد « غريزة » من الغرائز ، الا اننا نميل الى الأخذ برأى « مكدوجل » الذى يعتبر التقليد استعدادا فطريا عام . ومع هذا ففى التقليد مجال للتعبير عن الدوافع الفطرية المختلفة . وأولى هذه « الدافع الفطرى للاجتماع » [1] . فنحن نتبع سلوكا يشبه سلوك مجموعة من الناس. حتى اذا اجتمعنا بهم شعرنا معهم بشعور الاطمئنان ، وقضينا على شعور الخوف الناشىء من الوحدة . ونجد أحيانا فى المواقف الداعية للتقليد مجالا متسعا لغريزتى السيطرة ،والخضوع . فالشخص الذى يقوم بتقليد شخص آخر يرى فيه تفوقا ، ويشعر بشىء من النقص ازاء ناحية التفوق ، لهذا ينزع الى كسب هذه الناحية حتى يصير متفوقا . وفى هذا النزوع لكسب التفوق ميل واضح الى السيطرة . ونجد أن الشخص المؤثر يشعر بالزهو اذا أدرك أن غيره يقلده ، وقد يخشى أن يتفوق عليه الشخص المتأثر فيبتكر

---

(١) يرى البعض أنه لا يوجد دافع فطرى للاجتماع ، ولكن اذا درسنا سلوك قطيع من الغنم ، أو الطيور ، أو الحشرات نشعر بالميل الشديد الى الاعتقاد بفطرية النزعة الاجتماعية .

ناحية جديدة ليتفوق بها . وبهذه الطريقة تحدث تغيرات دائمة بين الناس . ويؤدى بعض هذه التغيرات الى تقدم فى عادات المجتمعات .

وتبدأ الابتكارات الجديدة « المودات » فى الطبقات الاجتماعية العليا ، ثم نجدها تنتقل بالتدريج الى الطبقات التالية لها ، ثم الى التى تتلو هذه ، وهكذا الى أن تصل الى الطبقات الاجتماعية الدنيا . ونجد فى نفس الوقت أن الطبقات العليا تترك ما ابتكرته من « المودات » عندما تراها قد انتشرت الى طبقات أقل منها ، فتتخلى عنها الى غيرها . وهذا التخلى عن « مودة » معينة ينتشر انتشارا تدريجيا من الطبقات العليا الى التى تليها ، ومن هذه الى ما بعدها وهكذا . ولهذه الظاهرة ما يشبهها فى علم الطبيعة ؛ فنجد فى علم الصوت مثلا أن موجة التضاغط تنتشر انتشارا تدريجيا من طبقة الى التى تليها ، وتتبعها فى نفس الوقت موجة تخلخل تسير فى نفس الاتجاه .

شروط التقليد :

لكى يتم تقليد نوع من أنواع السلوك لا بد من توافر ناحيتين ، احداهما : الرغبة فى التقليد ، وثانيتهما : القدرة على تقليد السلوك المراد تقليده [1] ونجد كثيرا من أنواع الحيوان يتعلم عن طريق التقليد ؛ فاليمامة تعلم صغارها الطيران عن طريق التقليد . وبدهى أن اليمامة الصغيرة لولا وجود استعداد طبيعى لديها للطيران لما تمكنت من أدائه . وقد حاول الانسان من قرون عديدة أن يقلد الطير فى طيرانه فلم ينجح بالرغم من توافر الرغبة . فكأن الرغبة ليست كافية لخلق المقدرة . ونجد أن الشعور بالمقدرة يكون أحيانا من عوامل خلق الرغبة فى التقليد ؛ فالشعور بالمقدرة الموسيقية

---

(١) أما تحليل الشروط الى دوافع (Drife) واشارة (Cue) ورجع (Response) وجزاء (Reward) كما قام به « دولارد » و « ملر » فى كتابهما الذى سبقت الاشارة اليه فانه تحليل ناقص لأنه يهمل المقدرة أو أثر النضج ، ويهمل الفكرة الكلية متأثرا بفكرة السلوكيين . وهو يصرح بهذا علنا . راجع كتاب الدكتور مصطفى فهمى : سيكلوجية التعلم .

كثيرا ما يدفع الناشىء لتقليد قادة الموسيقيين ، فيتقن تقليدهم . ونجد أن التقليد وحده غير كاف لخلق الاستعداد ؛ فاذا أراد شخص قليل الذكاء أن يقلد أعمال الأذكياء ، فان محاولته لا تجعل منه شخصا ذكيا . واذا أراد شخص عادى أن يقلد شاعرا موهوبا ، أو كاتبا فذ الأسلوب ، فانه يجد نفسه غير قادر على انتاج يوازى ما ينتجه هؤلاء . ومثل هذا يحدث عند محاولة تقليد مهرة السباحين أو كبار العدائين .

ويقال أحيانا : ان غلاما معينا قد اكتسب الاستعدادات الاعتدائية والاجرامية من قراءة الروايات البوليسية ، ومشاهدة الأفلام السينمائية المثيرة ؛ ولكن هذا غير صحيح . فالذين يقرءون هذه الروايات ، ويشاهدون هذه الأفلام يعدون بالآلاف ، ولكن الذين يتأثرون بها قليلون ، وهؤلاء هم الذين توجد لديهم نزعات كامنة فى هذا الاتجاه . وينحصر أثر الروايات والأفلام فى استثارة هذه النزعات ، وفى تغذيتها بالأساليب والوسائل التى قد تظهر بفعل السينما أو بغيره .

التقليد المقصود وغير المقصود :

واذا كانت الرغبة فى التقليد صريحة كان التقليد مقصودا،أما اذا كانت الرغبة غير صريحة أو لاشعورية كان التقليد غير مقصود ؛ فالطفل يقلد والديه فى لهجة الحديث ، وفى طريقة المشى ، وفى كثير من العادات ، واللازمات دون أن يقصد الى ذلك . ويبدو الطفل كما لو كان يمتصها امتصاصا من والديه . كذلك نجد شخصا يعجب بشخص آخر ، ويضعه من نفسه موضع المثل الأعلى ، فيقلده — دون أن يقصد — فى أسلوبه ، وفى نبرات صوته ، وعاداته الشخصية ، وغير ذلك . فقد كان « سعد زغلول » فى خطبه وأحاديثه ينطق حرف القاف « ق » كافا « ك » فكنت تجد شباب الثورة المصرية فى عهده ينطقون حرف القاف كافا تبعا لذلك ، وكان يتم لهم هذا دون تصنع أو قصد . من هذا نرى أن التقليد غير المقصود

لا يقتصر على حسنات السلوك ؛ بل قد يتعداها الى غيرها دون تمييز . فالشخص المتأثر يتقمص — عن طريق لاشعورى — شخصية المؤثر كلها أو أغلبها .

ومن أمثلة التقليد غير المقصود انتشار السلوك بين جماعات الناس ؛ فاذا صفق الناس نصفق معهم ، واذا بكى عدد من الأطفال فى جماعة بكى الباقون ، واذا تثاءب أفراد فى جماعة تثاءب الآخرون . وهنا نجد أثر الجماعة فى تيسير التقليد حتى يتم بطريقة تكاد تكون آلية . ولعل السر فى انتشار أنواع السلوك بين الناس أنهم — فى أثناء اجتماعهم — يعملون فى اتجاه واحد اذا لم يكن هناك ما يدفعهم لعمل العكس ، واذا لم تكن هناك ضرورة لتكوين حكم مستقل . والانسان فى جماعة لا يحاول عادة أن يشذ عنها حتى لا يتعرض لسخط الجماعة ؛ ولو أن فكرة سخط الجماعة أو رضائها لا توجد اذ ذاك فى ذهن المقلد بشكل صريح . وتشترك جماعة من الناس فى القيام بعمل معين — مهما كان تافها — لأن هذا الاشتراك يترتب عليه شعور الفرد بأنه واحد ضمن الجماعة ، ويترتب عليه تبعا لذلك نوع من الاطمئنان يصحبه شعور بلذة أداء العمل ، وهذا الشعور ناتج عن سهولة أدائه مع الجماعة . لذلك كانت التمرينات الرياضية الفردية ثقيلة الأداء ، يملها صاحبها بعد فترة قصيرة ، ويحب عادة اذا أداها أن يتم له ذلك فى مكان منعزل لا يراه فيه أحد ، بينما تجده يؤدى نفس الحركات الرياضية فى يسر واستمتاع واستغراق اذا حدث ذلك مع جماعة من الناس تشترك كلها فى نفس العمل . ونجد هذا يحدث فى الغناء ، وفى الرقص ، وفى الصياح وفى التصفيق ، وفى التدخين ، وغير ذلك .

ونجد فى التقليد المقصود أن هناك نزعة لتركيز الانتباه فى العمل المراد تقليده لا نجد مثيلا لها فى التقليد غير المقصود . ومن أمثلة التقليد المقصود تقليد الخط الحسن عند تعلم الخط ، وتقليد حركة معينة عند تعلم الحركات الرياضية ، وعند تعلم الصغير للحركات اللازمة فى صناعة معينة ؛ كالنجارة

وما شابهها . وفى هذه الحالات نجد المتعلم يحاول ويخطىء ، ويكرر المحاولة ، ويتكرر منه وقوع الخطأ ، ونجده يخرج تشكيلات تقرب بالتدريج من النموذج الذى يعرض عليه ؛ ففى تعلم النطق يقلد الطفل نطق والديه ، وعندما يكبر يقلد فى دروس المطالعة — وفى غيرها — نطق مدرسيه ، و فى كل هذا يبدأ النطق فى صورته العامة شبيها بالنموذج ، وتأخذ هذه الصورة العامة — كلما ازدادت المحاولات وازداد التشجيع — فى الاقتراب من حيث التفاصيل ، ومن حيث العلاقات بينها من هذا النموذج

وهذا الذى يحدث فى النطق وفى الكتابة يحدث مثله فى السباحة ، وفى كسب مختلف المهارات . ولهذا يحسن أن تكون النماذج المعروضة على الأطفال نماذج متقنة ثابتة فى أشكالها فى المرحلة الأولى على الأقل . ويخطىء الآباء عندما يحدثون أطفالهم بأسلوب الاطفال ، فيقلبون الراء لاما أو ياء ، ويختصرون الحروف من الكلمات الى غير ذلك ، والأجدر أن يكون الآباء والأمهات على جانب من الدقة فى وضوح نطقهم وتراكيبهم ، وأن يكونوا دقيقين فى كل ما يصدر منهم من سلوك ؛ حتى لا يرتبك الطفل عند تقليده لهم . ويتعلم الطفل أكثر ما يتعلم عن طريق تقليد الأمثلة ، وعن طريق الممارسة لهذه الأمثلة ، وعن طريق الاقتراب التدريجى منها بالمحاولة المتكررة .

ولكيلا يرتبك الطفل عند تعلمه الكتابة فى المراحل الأولى ، يحسن أن تلتزم الحروف شكلا واحدا ؛ فيحسن أن تتخذ كل من «الهاء» و «الكاف» و « العين » مثلا شكلا واحدا فى المرحلة الأولى . أما تنويع الكاف الى ثعبانية وغيرها فيجب تأجيله الى مرحلة متأخرة .

الغرض من التقليد :

سبق أن ذكرنا أن للتقليد عنصرين ؛ هما : الرغبة أو الدافع ، والقدرة أو الاستعداد . وهناك عنصر ثالث يلتقى غالبا مع هذين العنصرين . وهذا العنصر الثالث هو الغرض النهائى من التقليد .

فقد يكون التقليد بدافع تحقيق غاية خارجة عن موضوع التقليد نفسه فاذا عرفت شخصا نجح فى كسب مبلغ من المال بممارسة عمل أو صناعة معينة، وكنت لا أميل الى هذا الشخص أو الى العمل الذى يقوم به ، ولكننى أميل الى كسب مبلغ من المال مثله ، فاننى قد أقلد الشخص ؛ بل قد أقلده فى العمل الذى مارسه بقصد الوصول الى نفس النتيجة . نلاحظ هنا أن الغاية النهائية من التقليد لا تقع فى الشخص المؤثر ولا فى سلوكه ؛ وانما تقع فى نتيجة هذا كله . فالكسب هو الغاية ، وهو موضوع الميل . أما تفاصيل السلوك ، والشخص الذى يصدر عنه السلوك ، فانهما أمران لا يشتاق المتأثر الى تقليدهما ؛ لولا الغاية النهائية الخارجة عن موضوع التقليد نفسه .

وقد يكون الدافع للتقليد هو الاعجاب بالشخص نفسه ؛ فيحدث أحيانا أن يصل الاعجاب والحب والتقدير الى درجة تجعل المتأثر يتقمص شخصية المؤثر ، فيقلده فى كل شىء حسنا كان أو قبيحا ، ونجده يفعل ذلك دون أن يشعر شعورا صريحا بما يفعل . وعندما يقلد الأبناء آبائهم ، أو التلاميذ مدرسيهم ، أو المراهقون أبطالهم يفعلون ذلك كما لو كانوا يمتصون حركاتهم وعاداتهم دون تمييز . والصلة بين الفرد والجماعة — عندما يقلد الفرد أعمال الجماعة التى ينتمى اليها ، أو التى يتوق الى أن ينتمى اليها — تشبه الى حد بعيد الصلة بين الابن وأبيه ، وبين التلميذ ومدرسه . ويسلك المتأثر فى كلتا الحالتين كما لو كان للمؤثر سلطان عليه لا يقوى على مقاومة تأثيره ؛ ففى احدى الحالتين نجد سلطان الوالد والمدرس ، وفى الأخرى نجد سلطان الجماعة . ويبرز أثر السلطان الفردى فى مرحلة التعليم الابتدائى وما قبلها ، كما يبرز أثر السلطان الجمعى فى مرحلة التعليم الثانوى ومن المهم أن نذكر وجوب ثبوت الدستور الذى تتبعه السلطات الفردية ، ووجوب ثبوت تقاليد طيبة فى المدارس

الثانوية . ومثل هذه التقاليد هى التى أكسبت مدارس «ايتون» و «هارو» و « رجبى » صيتها الكبير .

ويحدث أحيانا أن يعجب الشخص بالسلوك نفسه . فقد يرى الواحد منا « بهلوانا » يعجب بحركاته ، ولا يبغى أن يكون « بهلوانا » مثله ، ومع ذلك قد يصل اعجابه بالحركات الى حد الرغبة فى تقليدها ، ويكون القصد من التقليد عادة الرغبة فى فهم طريقة القيام بهذه الحركات ؛ فالفهم الصحيح لا يأتى الا عن طريق الممارسة الفعلية .

فكأن الغاية من التقليد تقع فى السلوك نفسه ، أو فى المؤثر الذى يصدر عنه السلوك ، سواء كان هذا المؤثر فردا أم جماعة . وقد لا تكون للغاية من التقليد صلة مباشرة بالسلوك أو بالمؤثر ، وانما تتصل بنتيجةهذا السلوك كالغنى ، أو النجاح فى الامتحان ، أو غير ذلك . ويلاحظ أن التقليد يكون مقصودا ، ويتطلب انتباها صريحا واضحا فى الحالات التى تكون الغاية فيها واقعة فى السلوك أو خارجة عن كل من السلوك والشخص ؛ أما اذا كانت الغاية هى التشبه بالشخص ، أو الاندماج فى الجماعة فان التقليد يكون غير مقصود ، ويتم عادة بطريقة لاشعورية .

أنواع التقليد :

يمكن أن يقسم التقليد الى أنواع ثلاثة : التقليد الفردى ، والتقليد الجمعى المؤقت ، والتقليد الجمعى الدائم ، أما التقليد الفردى فهو الذى يتم بين فرد وآخر . فتقليد الولد لأبيه ، وتقليد التلميذ لمدرسه ، وتقليد المراهق لزعيم من الزعماء ، كل هذا وأمثاله يدخل تحت نوع التقليد الفردى. أما اذا وجد الفرد ضمن جماعة ، فصفق معهم ، أو ضحك لضحكهم ، أو بكى لبكائهم . فان هذا يحدث لأن الفرد موجود ضمن جماعة ، ولولا هذا لقل احتمال حدوث التصفيق ، أو الضحك ، أو البكاء ، فالفرد يصفق للخطيب اذا كان يسمع له ضمن جماعة ، أما اذا كان يستمع بمفرده لنفس

الخطيب بوساطة المذياع فانه لا يحتمل أن يصفق ، كذلك يلاحظ أن النكتة التى تثير ضحكا عاليا — اذا قيلت لجمهور من الناس — قد لاتثير الضحك اذا قيلت لشخص بمفرده. وواضح أن وجودالشخص ضمن جماعةمن عوامل زيادة أثر الاستعداد للتقليد . وقد سبق أن تحدثنا عن مثل هذا فى القابلية للاستهواء ، والمشاركة الوجدانية . وهناك نوع من التقليد الجمعى تجده ثابتا الى حد كبير بين الجماعات الثابتة ؛ كالأمم ، والطوائف ؛ حيث نجد أنواعا ثابتة من السلوك يمارسها أفراد الجماعة ، وهذه ما نسميها بالتقاليد. ومن هذه تقاليد المواسم والأعياد ، ومراسيم الزواج ، والطلاق ، وغير ذلك . ويلاحظ أن انسجام الفرد فى المجموع يقاس عادة بمقدار احترامه لهذه التقاليد ، وممارسته اياها . ويترتب عادة على انسجام الفرد على هذه الصورة ، شعور بالطمأنينة يشتقه من شعوره بأنه واحد ضمن جماعة .

يتضح لنا من هذا التقسيم أن التقليد اما فردى ، واما جمعى . والتقليد الجمعى اما مؤقت ، واما دائم . وتدخل « المودات » التى سبق أن تحدثنا عنها تحت التقليد الجمعى المؤقت .

وهناك تقسيم آخر لأنواع التقليد ؛ فهو اما حسى ، واما تصورى . ففى التقليد الحسى يدرك الفرد نماذجه ادراكا حسيا ، ويقلدها مسترشدا بهذه الادراكات الحسية . فالتلميذ الذى يتعلم تحسين الخط — فيتأمل النماذج ويقلدها أو يتأمل حركات مدرسه ويقوم بمثلها — يقلد تقليدا حسيا ، وكذلك يفعل من يتعلم الحركات الرياضية ، وأنواع المهارة الصناعية ، وما الى ذلك . أما التقليد التصورى فان الفرد يدرك النموذج ادراكا حسيا ، ويحاول أن يحتفظ بصورته (فى ذهنه) ، ثم يحاول مسترشدا بهذه الصورة الذهنية أن يقلد النموذج . فنجد أحيانا شخصا محترما يرى حركة تصدر من « بهلوان » ، ويخجل من تقليد هذه الحركة أمام الناس ، فيبذل جهده فى الاحتفاظ الذهنى بصورةهذهالحركة، حتى اذا

خلا الى نفسه حاول استرجاع الصورة ، واسترشد بها فى تقليد الحركة . ومثل هذا يحدث فى كثير من حالات التعلم ؛ كتعلم الحركات الرياضية ، وتعلم الموسيقى ، والغناء ، وما الى ذلك .

وهناك تقسيم ثالث لأنواع التقليد سبق أن تحدثنا عنه تفصيلا . وبناء على هذا التقسيم يقع التقليد فى نوعين : المقصود ، وغير المقصود .

وليس معنى ما تقدم أن أنواع التقليد فى كل من هذه التقسيمات الثلاثة يوجد كل منها على هذه الصورة النقية البسيطة ؛ فاننا نجد أن التقليد المقصود يكون حسيا ، أو تصوريا ، ويكون فى الوقت نفسه فرديا ، أو جمعيا . وكذلك التقليد التصورى يكون مقصودا ، أو غير مقصود . ونجد على غرار هذا تشكيلات متعددة لأنواع التقليد . غير أن الأسس الثلاثة التى اتخذناها لتقسيم التقليد تفيدنا فى تحليل ما نلاحظه عن التقليد فى الحياة الواقعية [1] .

التقليد والتربية :

سبق أن قلنا : ان التقليد من خصائص الكائنات الحية الراقية ، وأنه ضرورى لترقى الانسان . ففى المراحل الأولى يقوم بتعلم المشى والكلام وتعلم كثير من العادات على أساس التقليد . ويستمر التقليد أساسا للتعلم سنوات عديدة . ويعتبر الطفل مرضيا عنه من والديه ومربيه اذا اكتسب أكبر قدر ممكن من عاداتهم وخصالهم عن طريق تقليدهم ، والتشبه بهم .

---

(١) ويقسم البعض التقليد الى أنواع ثلاثة ــ أو مستويات ثلاثة ــ متأثرين فى ذلك بالأستاذين « ملر » و « دولارد » فيقولون : هناك التقليد البسيط ، وهناك تقليد يعتمد على القياس . وهناك نقل ، أو نسخ . وتنص قواعد المنطق أن يكون التقسيم على أساس واحد وأن يكون الأساس واضحا ؛ فلا يجوز أن نقول : ينقسم الناس الى قصار ، وسود ، وسمان . كذلك اذا أخذنا تقسيمات التقليد الواردة هنا ــ دون الرجوع الى أصلها ــ فاننا نجدها تتبع تقسيما متداخلا ، لا يجوز الأخذ به اطلاقا : راجع كتاب الدكتور مصطفى فهمى «سيكولوجية التعلم» .

والطفل الذى ينشأ فى البيوت والمدارس ذات التقاليد الراسخة يسهل عليه كسبها . ونجد هذا فى الأجواء ذات التقاليد الاجتماعية ، أو الدينية ، أو غير ذلك .

واذا نظرنا الى التربية فى العصور الأولى نجدها قامت على التقليد ؛ فالأطفال يتعلمون الحرف من آبائهم عن طريق ملازمتهم وتأمل حركاتهم ، ولذا نجد أن حرفة معينة تنتقل من فرد الى آخر فى الأسرة الواحدة ، ونجدها تنتقل فى نفس الأسرة من جيل الى جيل ، وما زلنا نجد أسرا يقوم أفرادها بصناعة الساعات ؛ ويمكن تفسير هذا على أساس الاستعداد والتقليد .

وكنا الى عهد قريب نجد صناعة معينة فى جهة ما تنفرد بها أسرة معينة ، ونجد أن أساليب الزراعة عند الفلاح المصرى ظلت تنتقل عن طريق التقليد من جيل الى جيل ، ويرجع عهد الكثير منها الى أقدم العصور التاريخية فى مصر . وهذا الذى نجده فى التعليم المهنى فى العصور الماضية نجد مثله فى التعليم النظرى ؛ فقد كان تعليم القراءة والكتابة ، وتعليم كثير من العلوم يقوم على التكرار والحفظ والتقليد ، ويقوم كذلك على أساس الاحتفاظ بتراث الماضى ، ومجرد نقله من جيل الى جيل . وكان العالم فى نظر الناس الى عهد ليس ببعيد هو أكثرهم حفظا لما ورد عن العلماء السابقين ، وسار بين الناس المثل القائل : « ليس فى الامكان أبدع مما كان » . وبهذا حدث نوع من الركود الذهنى ما زلنا نعانى بعض آثاره .

على أننا لا ننادى بالاستغناء عن الماضى ، ومكتشفاته ، ومخلفاته . ولا ننادى بالاستغناء عن التقليد ؛ اذ لا يمكن الاستغناء عنه ؛ فالتقليد — كما قلنا — ضرورى فى كثير من نواحى التربية الدينية ، والخلقية ، والاجتماعية ، والجمالية ، وفى كثير من نواحى كسب المهارات ، وتعلم الحرف . والتقليد ضرورى لكسب الأساسيات فى كثير من النواحى الحركية واللغوية . ولا يجوز مع هذا أن تتجه الى صب التلاميذ فى قوالب جامدة ؛

وانما الواجب أن نكسبهم — عن طريق التقليد — مختلف العادات الصالحة ، وأن نهيىء لهم مجالا للابتكار ، والتفكير ، والتعبير الحر عن الاستعدادات الذاتية الفردية . ومعنى هذا أننا ننتقى للتلميذ من تراث الماضى ما يعينه على كسب أساسيات يمكنه أن يبنى عليها بعد ذلك بناء ناتجا من تفكيره ، واستعماله لذكائه ، واستعداداته الخاصة به . اذ حدث هذا فاننا نجد فى الأمة قدرا مشتركا من الثقافة ، ونجد كذلك شخصية مستقلة لكل فرد . ومع استقلال هذه الشخصيات نجد فى القدر المشترك ما يجعل منها مجموعة متناسقة فى كثير من النواحى .

ويلاحظ أن النواحى التى يراعى فيها أن تقوم على التقليد، هى النواحى التى يراد تعودها ، والتى لا يسهل مناقشة الأسس التى قامت عليها . ونرى أن التربية الدينية لا يمكن أن تتم فى المدارس على أساس الاقتصار على دروس الدين ؛ وانما يجب أن يكون بالمدرسة مكان تمارس فيه بالفعل فروض الصلاة ، وأن يكون المدرسون أنفسهم مواظبين فى هذا المكان على أداء هذه الفروض . وهذا الذى يقال فى التربية الدينية يقال مثله فى التربية الجمالية ، والتربية الاجتماعية ، وتكوين آداب السلوك .

وواضح مما تقدم أن المدرس عليه أن يبدأ بتربية نفسه ؛ فيخلص قدر الامكان من كل العادات التى يريد الا تنتقل الى تلاميذه ، وأن يكون فى نفسه من العادات ما يراه جديرا بالاقتباس والتقليد . وعلى المدرس كذلك ألا يطبع تلاميذه على غراره ، وانما يعتبر نفسه مرشدا يهيىء لهم الجو الذى تنمو فيه الفردية نموا متزنا . ويشيع فى هذا الجو نظام المناقشة ، والحكم الذاتى ، والتعبير الحر ، واحترام شخصيات التلاميذ مع عدم الخروج على التقاليد المدرسية الطيبة .

المراجع

1. Mc Dougall : Social Psychology Ch. IV.
2. Stout : Manual of Psychology Bk. III Ch. III.
3. Stout : Groundwork of Psychology Ch. III.
4. Valentine, C. W. : Psychology of Early Childhood.
5. Piaget : Play Dreams and Imitation.
6. Miller : Social Learning and Imitation.

الفصل الثانى عشر

اللعب

مقدمة :

نعالج فى هذا المبحث ظاهرة اللعب . وتنتمى هذه الظاهرة — كما يبدو — لاستعداد طبيعى أو فطرى . فالطفل بطبيعته ومنذ صغره ميال الى اللعب . وهذا الميل الى اللعب عام عند جميع أفراد الانسان . وهو فوق ذلك يشاهد عند صغار الحيوانات الراقية ؛ كالقطط ، والكلاب ، والقردة، وغير ذلك .

والذين لا يؤمنون — أو الذين لا يريدون ان يؤمنوا — بهذا الرأى ربما يقولون : ان اللعب من نتاج البيئة ، وان الفرد انما يتعلم كيف يلعب والرد على هذا أن من الضرورى أن نميز بين الاستعداد للعب واللعب نفسه. ولا بد ان نذكر أن اللعب — ككل استعداد فطرى — يتعدل بفعل البيئة تعدلا يموه فطريته على الكثيرين . وعلينا أن نشير كذلك الى وجوب الافادة من التأمل فى الشبه العظيم بين لعب الأطفال فى مختلف الأزمنة والأمكنة ، والى التطابق بين التشكيلات السلوكية للعب عند جميع أفراد جنس من أجناس الحيوان .

يمكننا أن نقول : ان الانسان يميل الى اللعب بطبيعته دون أن نطيل فى التدليل على فطرية اللعب . ومع كل هذا فاننا سنعالج موضوع اللعب بغض النظر عن الخلاف على كونه فطريا أو غير فطرى .

اللعب والعمل الجدى :

لعل أول ما يستثير البحث فى موضوع اللعب هو ما يميز اللعب عن غيره من أنواع النشاط ؛ فنحن جميعا نشعر بأن هناك فوارق بين ما يمكن أن نسميه لعبا وما يمكن أن نسميه عملا جديا. ويتعذر علينا الفصل فى بعض الأحيان. ولتوضيح الفكرة نأخذ الأمثلة الآتية: الطفل الذى يجرى، ويرقص ، وينط ، ويلقى بالكرة لزميله لا يمكن أن يقال الا أنه يلعب ؛ اما التلميذ الذى يجلس ليستذكر دروسه ساعات طويلة ؛ لكى ينجح فى الامتحان فلا يمكن أن يقال : انه يلعب ، فهو يعمل عملا يتصف بالجدية بكامل معناها . كذلك الرجل الذى يلعب الكرة أو « الطاولة » فانه يلعب ؛ أما الرجل الذى يحمل الأحجار ليكسب عيشه فانه يعمل عملا جديا لا يتصف بصفة اللعب . وهناك أعمال تبدو وسطا ؛ فلعب الشطرنج يختلف عن لعب « الطاولة » مثلا اختلافا واضحا . « فالطاولة » أقرب الى أن تكون لعبا من الشطرنج . كذلك عمال البناء قد يحملون الأثقال من مكان الى مكان ، ويقومون فى أثناء هذا بغناء جماعى يجعل عملهم الجدى ممتزجا بعض الشىء بروح المرح الذى يسود اللعب . والتلميذ الذى يقرأ رواية ، ويستمتع بقراءتها ، ويؤدى فيها امتحانا ، يختلف عن التلميذ الذى يقرأ نفس الرواية كارها مكرها ليؤدى فيها نفس الامتحان ، ووجه الاختلاف أن العمل الجدى فى الحالة الأولى ، ممتزج بشىء من روح التسلية التى نجدها عادة فى اللعب . واذا أخذنا اللعب من ناحية ، والعمل الجدى من ناحية أخرى ، وجدنا أن العمل الجدى يرمى الى تحقيق غرض خارج عن العمل نفسه ، وأما اللعب فان الغرض منه فى ذهن الكائن الحى هو اللعب نفسه . فالطفل يلعب لأنه يريد أن يلعب ، وأما التلميذ فانه يذاكر لأنه يريد أن ينجح ؛ لا لأنه يريد أن يذاكر . كذلك الرجل الذى يلعب الطاولة ، فانه يفعل ذلك عادة بقصد اللعب . وأما الرجل الذى يحمل الأحجار فانه يفعل ذلك لغرض خارج عن النشاط الذى يؤديه ؛ وهذا

الغرض هو كسب العيش . ونجدأحيانا أن اللعب قد يكون لأغراض خارجة عنه ، كلعب المحترف ، ولعب من لا يقصد الا الى غلبة من يلاعبه . وكذلك نجد أن العمل الجدى يتصف أحيانا بروح المرح والتسلية التى نجدها فى اللعب ، وبذلك يكون بعضه مقصودا لذاته ولا يقتصر على غرض خارج عنه . نرى من هذا أنه لا توجد فى الواقع حدود فاصلة بين بعض أنواع النشاط التى تسمى لعبا ، وبعض أنواع النشاط التى تسمى عملا جديا . اذ نجد أن الغرض يكون فى كثير من الأحيان موزعا بين النشاط نفسه ونتيجته . فاذا تركز الغرض فى النتيجة وانمحى من النشاط نفسه أصبح العمل مملا فى ذاته ، وأصبح جديا بكل معنى الكلمة . أما اذا تركز الغرض فى النشاط نفسه ، وانمحى من الغاية الخارجة عنه ، فان النشاط يصبح لعبا . والغرض الذى يقصد اليه الفردفى أثناء قيامه بالنشاط،يرتبط بالحالةالنفسية التى تصحب هذا النشاط .

ويمكننا أن نوازن بين اللعب والعمل الجدى من ناحية أخرى ، وهى ناحية التنظيم . فاللعب فى صورته الخالصة يميل الى الحرية والانطلاق ، وأما العمل الجدى فى صورته الخالصة فانه يميل الى التنظيم والتزام قواعد معينة . لهذا كان لعب الشطرنج اذا قورن بلعب الطاولة أقرب الى أن يكون عملا جديا منه الى أن يكون لعبا،وذلك لكثرة قواعده وصرامة القوانين التى يجب اتباعها فيه . ونجد أحيانا مجموعة من الغلمان يلعبون الكرة ضد مجموعة أخرى فى غير نظام ، ونجدهم مستمتعين بهذا أشد الاستمتاع ، فاذا حددت لكل منهم موضعا معينا يكاد يكون ثابتا ، ووظيفة معينة عليه أن يؤديها ، فان النشاط يبدأ يفقد جانبا كبيرا من صفة اللعب . ونرى أحيانا مجموعة من الأولاد يلعبون لعبا ايهاميا يتخيلون أنفسهم فيه مدرسين وتلاميذ ، وينتخبون من بينهم ناظرا ، ونجد أن التنظيم فى هذه الحالة ليس بالدقة التى نجده بها فى حالة مدرسة حقيقية . ففى الحالة الأولى

سرعان ما يصبح المدرس تلميذا والتلميذ مدرسا أو ناظر المدرسة ، وقد نجد الناظر متساهلا فى غالب الأحيان فى القيام بدوره . نلاحظ أن النشاط فى حالة اللعب نشاط حر تلقائى ، وأما فى حالة العمل الجدى فاننا نجده مقيدا توجهه النظم المفروضة من الخارج . وبهذا يكون اللعب نشاطا تلقائيا حرا ممتعا ، ويكون معبرا عن الحالة النفسية الداخلية تعبيرا صادقا . فنجد فى اللعب مطابقة بين الحالة النفسية والنشاط الظاهرى . أما التعبيرات التى تصدر من التلاميذ فى أثناء الحياة المدرسية الرتيبة ، والتى تؤخذ للدلالة على الطاعة ، فانها قد لا تكون معبرة تعبيرا صادقا عن الشعور النفسى الداخلى . وأما تعبيرات الطاعة لقوانين اللعب فانها تطابق ما يشعر به اللاعب وبهذا نجد أن نشاط اللعب تعبير نفسى صادق ، ونجد أن دراسة نفسيات الأطفال تنجح اذا أجريت فى ميادين اللعب أو فى ميادين النشاط الذى يتصف بصفات اللعب . ففى ميادين التعبير الحر كالرسم والكتابة الحرة والتمثيل والغناء والهوايات والألعاب وما شابه ، نجد فرصا مواتية لدراسة نفسيات الأطفال . أما فى الحياة الجدية فان الفرد لا يبدو عادة على طبيعته ليس معنى هذا أن العمل الجدى يهمل فى الحكم على الشخص ، وانما يؤخذ بشىء من الحيطة ، ويكمل بدراسات فى ميادين التعبير الطليق الحر .

نرى من كل ما تقدم أن اللعب تعبير نفسى تلقائى حر ممتع مقصود لذاته[1] .

تفسير اللعب :

لفت موضوع اللعب أنظار الباحثين فى مختلف العصور ، فتأملوا لعب الحيوان ولعب الانسان ، وحاولوا أن يصلوا الى ما قد يكون للعب من

---

(١) وفى نظرنا أن اللعب ، والفن ، وأحلام اليقظة ، واحلام النوم ، والاستمتاع بالقصة كلها من طبيعة واحدة من حيث التعبير النفسى الصادق .

فوائد ، وأن يفسروا الأغراض التى يمكن أن يؤدى اليها ، ووضعوا نظريات عدة نجد فى كل منها جانبا من الصواب ، ولكننا نجد أن جانب الصواب يزيد فى بعضها على البعض الآخر ، وتبعا لهذا صمدت بعض هذه النظريات ، وضعفت أهمية بعضها الآخر ، وسنحاول أن نشرح كلا من هذه النظريات ، وأن نبين ما لها وما عليها .

اللعب والدوافع الفطرية :

نظرا لأن اللعب استعداد فطرى لدى الانسان والحيوان الراقى ، فان بعض علماء النفس اتجهوا الى اعتباره «غريزة». ومن بين هؤلاء «ثورنديك»، غير أن « ثورنديك » لا يتحدث عن الغريزة بقدر ما يتحدث عن السلوك الغريزى ، واذا لاحظنا الحمل الصغير وهو يلعب مع حمل آخر يناطحه برفق ، وجدنا أن الموقف ليس مما يثير سلوك المقاتلة ، ووجدنا أن سلوك الحمل لا يرمى الى تحقيق الاعتداء والايذاء بالحمل الآخر . ولهذا نجد أن تناطح الحملان فى حالة اللعب لا يستوفى شروط السلوك الغريزى فى نواحيه الادراكية والنزوعية . ونجد كذلك أن انفعال الغضب المصاحب لسلوك المقاتلة ليس موجودا فى حالة اللعب . وبهذا لا نجد العنصر الانفعالى فى تناطح الحملان . وانما نجد حركات تلقائية تدل على الاستمتاع، وتدل على أنها مقصودة لذاتها . ومن ثم لا يمكننا اعتبار اللعب « غريزة » بالمعنى الذى يقصده أصحاب نظرية الغرائز . وتبدو حجتنا أقوى فى لعب الانسان حيث نجد النشاط منوعا ، بخلاف النشاط الغريزى فاننا نجده أميل الى التحديد . ونجد أن الانفعال الغالب فى حالات اللعب هو انفعال السرور . أما اذا ظهر انفعال مخصص حاد كانفعال الغضب أو الخوف فانه غالبا ما يفسد جو اللعب . ويمكننا أن نعتبر اللعب مسرحا تظهر عليه تعبيرات الدوافع الفطرية وغير الفطرية المختلفة . أما اعتباره « غريزة » بالمعنى المحدد فهذا ما لا نوافق عليه .

نظرية الطاقة الزائدة :

ومن بين النظريات التى ظهرت فى أواخر القرن الماضى ، نظرية تنسب الى «سبنسر» و«شلر» مؤداها أن وظيفة اللعب هى التخلص من الطاقة الزائدة، بمعنى ان الحيوان اذا توفرت لديه طاقة تزيد على ما يحتاجه منها للعمل الجدى ، فانه يستعمل هذه الطاقة فى اللعب . واللعب بناء على هذا الرأى ليس الا وسيلة للتخلص من هذه الطاقة الزائدة . ومن الأدلة التى يسوقها أصحاب هذا الرأى أن الأطفال يلعبون أكثر من الكبار ، لأن الأطفال يجدون من يرعاهم ويغذيهم ، فلديهم طاقة زائدة يصرفونها فى اللعب . ولكن لاحظ أن الكبار يميلون للعب ، وأن اللعب ليس قاصرا على من يستمتعون بالراحة وانما يقوم به المتعبون أحيانا ، اذ يجدون فيه سبيلا الى الشعور بالراحة . كما أنه ليس من المعقول أن تهيىء الطبيعة الكائنات الحية باستعدادات من شأنها مجرد التخلص من طاقة يمكن أن تكون ذات فائدة للكائن الحى . ولا يعقل أن تكون الطبيعة عابثة الى هذا الحد . فلا بد للعب من وظيفة حيوية لصالح الكائن الحى الذى يلعب . وتنقلنا هذه الاعتراضات الى النظرية التالية .

النظرية الاعدادية :

وصاحب هذه النظرية هو « كارل جروس »، وقد نشرها فى كتابيه اللذين ظهرا فى أواخر القرن الماضى . ويرى أن اللعب له وظيفة «بيولوجية» هامة للكائن الحى . فاللعب فى نظره اعداد للعمل الجدى الذى يقوم به الكائن الحى فى المستقبل . ومن أدلته على ذلك أن صغار الحملان تتناطح فى لعبها ، وبذلك تقوم بالتمرن على العمل الذى تقوم به فى المستقبل بصورة جدية . كذلك نجد القطط يطارد بعضها بعضا فى أثناء اللعب ، وتقوم بحركات تشبه تلك التى تقوم بها فى المستقبل فى اصطياد الفريسة اصطيادا جديا . ونجد مثل هذا فى لعب الكلاب وسائر الحيوانات الراقية . فالحيوان عندما يلعب

متناطحا أو صائدا ، ثم يكبر فيقوم بالتناطح والصيد بصورة جدية مثله كمثل فرقة التمثيل التى تقوم بالتمرن على الأدوار بصورة شبيهة بما تقوم به بعد ذلك . والذى يحدث عادة هو أننا لا نجد حركات الممثلين وأعمالهم فى أثناء التمرين مطابقة تمام المطابقة لها فى أثناء التمثيل الجدى ، ففى التمثيل الجدى نجد العناية والاتقان واليقظة ، وهذه لا نجدها فى التمرين ، وان وجدناها فانها تكون بنسب صغيرة ، كذلك نجد أن الكلاب التى تتشاجر تشاجرا جديا تقوم بحركاتها فى يقظة واتقان ، ويكون الحيوان اذ ذاك مشدودا متوتر العضلات . وهذه المظاهر نجدها بنسب قليلة فى الكلاب عندما تتشاجر بصورة غير جدية فى حالات اللعب .

ومن الأدلة على صحة هذه النظرية أن اللعب يأخذ شكلا خاصا عند كل نوع من أنواع الحيوان . فالشكل الذى يتخذه لعب القط يختلف عن الشكل الذى يتخذه لعب الحمل أو الكلب ؛ فلو أن اللعب مجرد تخلص من الطاقة الزائدة ، لخرجت حركاته فى صورة عشوائية ، ولما كان هناك ما يدعو لاتخاذ حركات اللعب أشكالا خاصة تختلف من كائن حى لآخر .

واستند « جروس » الى دليل آخر ؛ هو أن اللعب من خصائص الحيوان الراقى . فمن المعلوم أن الكائنات الحية غير الراقية كالحشرات والزواحف مثلا لا تلعب . أما الحيوانات الراقية كالقطط والكلاب والقردة فانها تلعب . ومعروف كذلك أن الفترة التى يكثر فيها اللعب هى فترة الطفولة ، ومعروف أن الطفولة هى المرحلة التى تمر فيها بعض الكائنات الحية قبل أن تتمكن من بلوغ المستوى الذى تؤدى فيه وظائفها الحيوية بصورة كاملة . ونلاحظ أن مدة الطفولة عند الكائن الحى تطول كلما ارتفعنا فى سلم التطور . فالكائنات الحية الدنيئة تولد بالغة مكتملة النمو تقريبا ، ونلاحظ أيضا أنها تولد قادرة على العيش مستقلة عن كبارها . ومعنى هذه المقدرة أن قوالب السلوك تكون لديها جامدة مكتملة النمو ؛ فهى

تبحث عن غذائها وتتوالد وتتكاثر فى زمن وجيز . وما دامت قادرة على أداء وظائفها البيولوجية بعد ولادتها ، مباشرة ، فلا حاجة بها لفترة تنضج فيها قوالب السلوك. أما الحيوان الراقى فانه يولد على جانب كبير من الضعف والمرونة والاعتماد على كباره الى أن ينضج . ويحتاج فى هذه الفترة السابقة للنضج الى بعض التمرن على قوالب السلوك التى تفيده عند نضجه . ويحدث هذا التمرن عادة عن طريق اللعب . فاللعب فى نظر «جروس» هو أسلوب الطبيعة للتمرن على العمل الجدى الذى يتطلبه مستقبل الكائن الحى . وقد ذكرنا فيما سبق — فى الفرق بين الاستعدادات الفطرية عند الحيوان الراقى بوجه عام والانسان بوجه خاص ، وبينها عند الحيوان غير الراقى — أن قوالب السلوك عند الحيوان غير الراقى جامدة قليلة المرونة وبعبارة أخرى مكتملة النمو . أما قوالب السلوك فى الحيوان الراقى فانها قليلة التحدد شديدة المرونة ، وتحتاج الى فترة قبل أن تتمكن من اتخاذ شكل محدد يساعدها على أداء وظيفتها بصورة كاملة . فالقط الصغير مثلا لا يمكنه أن يصيد فأرا ، ولكنه يلعب كما لو كان يمثل دور الصائد .

وقد وصف بعض المربين اللعب بأنه أسلوب الطبيعة للتعلم ، وقد لخص « رس[1] » ما تقدم فى العبارة الآتية « الحاجة الى التعلم تنشأ عن العجز عند الميلاد ، وامكانيته تنشأ عن مرونة « الغرائز» ، ووقته هو الفترة التى قبل النضج وطريقته هى « اللعب » .

وقد نجد بعض الصعوبة فى تطبيق هذه النظرية على لعب الانسان،ذلك لأن لعب الطفل متنوع الى درجة كبيرة . فالطفل يجرى،ويتسلق،ويتزحلق ، ويتناول الأشياء ، ويقذفها ، ويعضها ، ويلعب ألعابا فردية وجمعية مختلفة الأنواع . ولكن اذا تذكرنا أن حياة الانسان متنوعة تذكرنا كذلك أن الاعداد لها لابد أن يكون على صور متنوعة . ومع هذا فاننا نجد الأطفال

---

(١) Ross : Groundwork of Educational Psychology p.103.

فى مختلف الأزمنة ومختلف الأمكنة تتشابه ألعابهم الى حد بعيد ، فاللعب بالكرة ، ولعبة الاستخفاء[1] ، ولعب البلى ، والحجلة ، ونط الحبل ؛ كل هذه تكاد توجد بصورة واحدة فى مختلف البلاد ، وهى قائمة معروفة من زمن بعيد .

والوظيفة التى يؤديها لعب الأطفال ، أنه يكسب الطفل مهارة جسمية مختلفة. فبالقفز، والجرى، والتسلق ، والتزحلق ، والتسابق، واصابة الهدف ؛ وما يشبه ذلك يكتسب الطفل قدرات حركية على جانب كبير من الأهمية وكذلك نجد أن اللعب بالماء والرمل والطين والأدوات والآلات — الحادة منها وغير الحادة — يمكن الطفل من اكتساب معرفة دقيقة بخصائص الأشياء التى تحيط به . وبهذا لا يقتصر اللعب فى فائدته على كسب المهارة الحركية ، وانما يمتد الى كسب القدرة على فهم العالم المادى . وفى اللعب الجمعى يكسب الطفل القدرة على التعامل مع زملائه ، ويتعلم الأخذ والعطاء ، ويكتسب القدرة على فهمهم وعلى فهم نفسه . ونجد فوق ذلك أن اللعب يعطى فرصة طيبة لشعور الطفل بمقدرته . فباللعب يعرف الطفل قدرته على لمس الأشياء الحارة والباردة ، وعلى حمل الأشياء الثقيلة والخفيفة ، وعلى تحريك الأشياء الساكنة ، وايقاف الاشياء المتحركة ، وعلى النجاح فى التعامل مع بعض الرفاق دون البعض الآخر وغير ذلك . وخلاصة هذا أن لعب الانسان يؤدى الى كسب المهارة ، وكسب الفهم ، وكسب الشعور بالقدرة . وهذه النواحى الثلاث هى أسس النمو الصحيح . ومن هذا نرى أن نظرية « كارل جروس » تنطبق على الانسان كما تنطبق على الحيوان ، اذا تذكرنا أن حياة الانسان غنية بعناصرها وتفاعلاتها وحاجاتها اذا قيست بحياة الحيوان .

---

(١) Hide and seek .

النظرية التلخيصية :

وهناك نظرية أخرى لا ترى أن اللعب يقوم بوظيفة تحقق غرضا مستقبلا هو الاعداد للعمل الجدى كما تنص النظرية الاعـدادية ، وانما ترى أن اللعب تلخيص للماضى . فترى أن ألعاب القذف والصيد والتسلق وجمع الأشياء وغير ذلك من الألعاب الكثيرة الفردية ، والجمعية غير المنتظمة ، ثم الجمعية المنتظمة التى تظهر بقوة فى دور المراهقة ، والتى يتبارى فيها فريق ضد فريق وينظم كل منهما نفسه تنظيما داخليا ؛ فلكل فرد مكانه ووظيفته فى اللعب ، ترى هذه النظرية أن كل هذه الألعاب تمثل أدوارا مختلفة فى تاريخ الانسان . فقد كان الانسان عند أول ظهوره قبل التحضر يعيش معرضـا لعوادى الحيوان والطبيعة . وكان غالبا يعيش عيشة أقرب الى عيشة الحيوان فقد كان يسكن الغابة ويتعرض لأخطارها . وكان عليه أن يصيد ويتسلق وأن يطارد فريسته وأن تطارده الأسود أحيانا . وكان عليه أن يكون بارعا فى القبض والقنص والعض والجرى والتسلق والاختفاء وما الى ذلك . ويغلب أن يكون الانسان قد مر بمراحل عدة قبل أن يستقر فى الأرض ويزرعها ويحرثها . ويتجمع فيها جماعات يعاون بعضها بعضا ، وتقتتل جمـاعة ضـد جماعة أخرى للدفاع أو الاعتداء . وكان ما كان من تطور هـذه الجماعات عددا ومدنية وتنظيما وتقدما ، الى أن وصل الانسان الى ما وصل اليه الآن من الحضارة والترقى . وتقول النظرية التى نحن بصددها : ان الانسان من ميلاده الى اكتمال نضجه يميل الى المرور بالأدوار التى مر بها تطور الحضارة البشرية منذ ظهور الانسان الى الآن . ويمر الانسان فى هذه الأدوار مرورا تلخيصيا عاما . ولذلك نجده يميل خلال السنة الأولى الى أن تلاعبه أمه بأن تخبىء نفسها ثم تظهر ، وأن تكرر هذا مرات عديدة ، ويميل هو الى أن يفعل ذلك أيضا . وعندما يمشى ويجرى تجده يميل الى المطاردة والتسلق والصيد وما الى ذلك ، مما يمثل حياة الانسان الأول عندما يعيش مع بقية الحيوان فى الغابات . وهكذا نجد الطفل ينتقل من ألعابه الفردية الى

اللعب مع رفاقه لعبا غير منتظم يتزعم فيه أحد الأطفال ثم يتزعم آخر ، ويصادق بعضهم بعضا ، ثم سرعان ما تنتهى هذه الصداقة لتحل محلها العداوة ، وهكذا مما يمثل حياة الجماعات البدائية التى تمثل المرحلة التالية لمرحلة انسان الغاب . وبعد ذلك نجد الأطفال يميلون الى الألعاب الجمعية المنتظمة التى يشيع فيها ولاء الفرد لجماعته ، والتى تشبه فى روحها حياة الجماعة المنتظمة الراقية التى نجدها فى الوقت الحاضر .

وترى هذه النظرية أن من ضرورات النمو النفسى السوى ، ان يمر الانسان بهذه الأدوار ، ويخرج منها حتى يكتمل نموه. ويرى «ستانلى هول» صاحب هذه النظرية أن الضفدعة لا تصبح ضفدعة مكتملة النمو الا بعد أن تمر فى مرحلة « أبى ذنيبة » ولا بد « لأبى ذنيبة » من ذيل طويل ، ولا بد لهذا الذيل من أن يقضى فترته ثم يختفى قبل أن يصبح الحيوان ضفدعة مكتملة النمو ، كذلك الرجل المتمدن المهذب المثقف الذى يتصف بالوقار والاتزان ، لا بد له أن يمر بمرحلة يتسلق فيها ويتأرجح ويطارد ويعض ويقتنص وغير ذلك ، قبل أن يصبح رجلا محترما . وقد أفاد «ستانلى هول» فى نظريته من دراسته العميقة لعلم « البيولوجيا » وللتطور بنوع خاص فقد كان من أوائل علماء النفس الذين قفزوا بالعلم على أساس ما أفادوا من نظرية التطور .

ولكن يلاحظ أن هذه النظرية امتداد لنظرية أخرى وهى النظرية التخليصية فى «البيولوجيا» ، وهذه النظرية تقول : ان جنين الكائن الحى يلخص مراحل التطور السابقة للمرحلة التى فيها نوعه ، وأول من صاغ هذه النظرية هو « فون باير Von Baer » فى أوائل القرن الماضى . حيث وضع فى أوعية مختلفة أجنة لحيوانات مختلفة ، ونسى أن يلصق بكل وعاء اسم نوع الجنين ، وأراد بعد مدة أن يحدد نوع كل جنين فتعذر عليه ذلك وعبر عن صعوبته بقوله : « اننى غير قادر على الحكم على أنواع هذه

الأجنة ، فقد تكون أجنة طيور أو سحالى أو ثدييات ، فالشبه بينها يكاد يكون تاما » . وقد أدت هذه الملاحظة الى دراسات واسعة النطاق على جنين الانسان[1] .

ومن بين ملاحظات الباحثين أن جنين الانسان يشبه فى مرحلة من المراحل تكوين الأسماك ، فالقلب لاينقسم الى نصفين أيمن وأيسر ، وانما يتكون من مجموعة واحدة من الفجوات تقوم بتوزيع الدم على أجزاء الجنين ، وكذلك لوحظ أنه بجانب الرقبة عند الجنين الانسانى توجد فتحات تشبه خياشيم الأسماك وعند اكتمال النمو تظهر فى موضعها الغدد الدرقية وجاراتها ، وكذلك يشبه تنظيم الأوعية الدموية والأعصاب تنظيمها عند الأسماك . وليس معنى هذا أن الجنين يحمل خياشيم ، ولكن الأمر مجرد تشابه بين هذا الجنين فى مراحله الأولى ، وسائر الكائنات التى تأتى قبله فى سلم التطور . ويتناول التشابه كثيرا من النواحى الأخرى كامتداد العمود الفقرى ووجود ما يشبه الذيل لدى الجنين الانسانى .

ولكى يميز « ستانلى » بين النظرية التلخيصية التى تتناول أعضاء جسم الكائن الحى والنظرية التلخيصية الأخرى التى تتناول ألعاب الانسان وأوجه نشاطه سمى النظرية الأخيرة باسم آخر وهو : « نظرية تلخيص الحضارة » Culture-epoch theory »

ويؤخذ على نظرية «ستانلى هول» نضوب أدلتها وكونها مجرد امتداد لنظرية أخرى ؛ أدلتها على جانب كبير من الثبوت ، فالمقارنة بين الجنين فى مراحله المختلفة ، والحيوان فى مراحل تطوره المختلفة ، مقارنة مبنية على الملاحظة العلمية لكائنات موجودة بالفعل ، أما الموازنة بين أنواع نشاط الأطفال من بعد ميلادهم الى اكتمال نضجهم ، وأنواع النشاط

---

(١) راجع كتاب قصة الحياة فى جميع الأحياء للدكتور « طنطاوى » والدكتور « القوصى » .

التى قام بها الانسان البائد ، فانها تقوم على كثير من التخمين . وقد يقال : ان درجات التحضر الموجودة بين مختلف سكان الأرض فى الوقت الحاضر تمثل ما مرت به حضارات الانسان البائد ؛ ولكن ليس هناك ما يضمن لنا صحة هذا الرأى ، يضاف الى هذا أن مجرد التلخيص ليس أساسا من أسس علم الحياة ، ولكن العضو بشكله الخاص يؤدى وظيفة معينة فى مرحلة معينة من مراحل النمو ، فاذا تم هذا النمو فقد يكون من اللازم أن يتغير شكل العضو حتى يلائم الوظيفة الجديدة . كذلك يؤدى نوع معين من أنواع اللعب وظيفة معينة فى مرحلة النمو التى يكون فيها ، فاذا تم هذا النمو ولم يعد بالانسان حاجة الى هذا النوع من اللعب[1] انتقل منه الى نشاط آخر ، فنلاحظ مثلا أن لعب الطفل فى المرحلة الأولى فى أغلبه لعب فردى يترتب عليه فهمه لخصائص العالم المحيط به ، فيفهم الفروق بين الأشياء الصلبة والمرنة ، والجامدة والسائلة ، والحارة والباردة ، وغير ذلك من الخصائص . أما فى دور المراهقة فاننا نجد الناشىء يميل عادة الى الألعاب الجمعية التى تعينه على كسب القدرة على التعامل الاجتماعى الناجح . فنوع اللعب فى مرحلة ما يؤدى وظيفته فى هذه المرحلة ، فاذا تم له ذلك فان الناشىء يميل الى الانصراف عنه الى نوع آخر من اللعب يتفق ومرحلة النمو الجديدة . معنى هذا أن أهمية اللعب أهمية اعدادية أكثر منها تلخيصية ، ويلاحظ كذلك ان نوع اللعب الذى ينتمى الى مرحلة ما ، قد نجده بصورة أخرى فى مرحلة متأخرة . فالصيد مثلا نجده منتشرا بين البالغين كما نجده بين الأطفال . كذلك اللعب بالمواد المرنة كالطين والعجين والصلصال والاستمتاع بتشكيلها فى صور مختلفة ، يستمر فى كثير من الأحيان على شكل هواية أو فن جميل فى المراحل المتأخرة . هذا التداخل الواضح بين أنواع النشاط فى مختلف المراحل ، يؤدى الى صعوبة تصور

---

(١) راجع الباب الثانى من هذا الكتاب .

الموازنة الدقيقة بين ألعاب المراحل المختلفة ومراحل تطور الحضارة البشرية، خصوصا اذا علمنا أن تحديد مراحل الحضارة ما زال فى دور التخمين .

وعندما ظهرت هذه النظرية فى أواخر القرن الماضى وأوائل القرن الحالى ، كان لها أثر أكبر مما تستحق فى تفكير القائمين بشئون التربية ، فقد أراد هؤلاء أن يرسموا مناهج التعليم للأعمار المختلفة بحيث تتفق وما يقابلها من مراحل تطور الحضارة . فحاول بعض المربين أن يجعل تدريس الحساب فى المراحل الأولى متفقا مع الطريقة التى يظن أن الانسان الأول قد اتبعها فى عد حاجاته وممتلكاته . والخطأ فى هذا واضح ؛ اذ أنه يراد عمل منهج على أسس تخمينية . ولم يمض وقت طويل حتى اكتشف المربون عقم هذه النظرية من الناحية التطبيقية ، فتخلوا عن جعلها أساس عملهم .

النظرية التنفيسية :

وهناك نظرية تشبه الى حدما نظرية الطاقة الزائدة ، فى كونها ترى أن اللعب منفذ للتنفيس عن الانفعالات المحبوسة . فللطفل شخصيته الانفعالية التى لا يمكنه عادة أن يستفرغ نزعاتها المكبوتة بالطرق الطبيعية غير المهذبة فاذا ضربه والده وغضب لهذا فليس من السهل عليه عادة أن يعبر عن ذلك تعبيرا يتفق مع حدة غضبه . ولكنه يجد فى اللعب فرصة لتمثيل الغضب ، فتتفرغ بعض انفعالاته المحبوسة ، ولهذه النظرية تاريخ قديم ، فهى ترجع الى عهد «أرسطو» الذى يرى أن التمثيليات المحزنة وظيفتها معاونة المتفرجين على تفريغ أحزانهم التى لا يمكنهم تصريفها فى الحياة العادية . كذلك اللعب يعطى مجالا لتفريغ الانفعالات وتطهير الانسان منها . ومن الواضح أن هذه النظرية غير كافية لتفسير اللعب ، فلا يمكن أن تكون وظيفة اللعب قاصرة على مجرد التنفس ، ولا بد أن يكون له وظائف أخرى .

النظرية التحليلية أو التعويضية :

ومن الوظائف الأساسية للعب أنه يهيىء مجالا لاعادة الاتزان الى حياة الأطفال . فالطفل الذى يضربه أبوه لا يمكنه عادة أن يقابل الضرب بمثله ، وطبيعى أن يشعر بكثير من الغيظ بسبب عدم قدرته على الانتقام لنفسه . ونعتبر فى علم النفس أن الشعور بالغيظ اختلال فى الحياة الانفعالية . ولكى يعود اليها الاتزان نجد الطفل يلعب مع زملائه ، ويجد الفرصة فى هذا لتمثيل الضرب والغيظ وما الى ذلك . فقد يلعب دور الوالد ويضرب من يلعبون معه دور الأبناء . وقد يلعب دور المدرس ويضرب من يلعبون دور التلاميذ . ومثال آخر أن بنتا فى سن الثانية كانت تشكو من عينيها ، وكان والدها يعالجها بالقطرة بالرغم من تضايقها وتألمها من ذلك . وكانت لها دمية صغيرة فكانت تتناولها وتفعل بها ما كان يفعله والدها ، وتقول لها نفس العبارات ، ثم تمثل مع دميتها وضع القطرة فى عينيها . ولعب الطفلة فى هذه الحالة لعب تعويضى يعيد اليها الاتزان ، وليس مجرد تنفيس عن انفعال محبوس ، وانما هو لعب بأسلوب خاص يؤدى وظيفة معينة ، وهى أن ما لا يتمكن الطفل من تحقيقه فى الواقع يحققه فى صورة لعب . فليس من الميسور أن تمسك الطفلة بوالدها وتضع القطرة فى عينيه ، وانما يتيسر لها هذا فى مجال اللعب . ومثال آخر لطفلة فى سن الثالثة كان الفرق فى العمر بينها وبين من سبقها أكثر من عشرة أعوام . وكان والداها على درجة من الكبر جعلتهما قليلى الاشتراك معها فى اللعب . وكان يحرمان عليها اللعب مع أولاد الجيران وفارق السن بينها وبين اخوتها كان يحرمها من فرصة اللعب معهم . فكانت تذهب الى حجرة المطبخ ، وتتناول الزجاجات والعلب ، وتضعها فى صف ثم تخاطبها واحدة واحدة ، وتعطى كلا منها اسما ، وتعاملها كما لو كانت رفيقات لها يشاركنها فى اللعب . يلاحظ هنا أن ما لم تتمكن الطفلة من تحقيقه فى حياة الواقع ، قامت بتحقيقه تحقيقا خياليا عن طريق اللعب . وبهذا قامت الطفلة بتعويض ما فى حياتها من نقص .

وقد ظهرت هذه النظرية فى ميدان التحليل النفسى ، وهى تستغل لتشخيص مشكلات الأطفال ومعالجتها . وتفسر على ضوء هذه النظرية الألعاب الايهامية التى يقوم بها الأطفال عندما يمثل الطفل فارسا أو طبيبا أو مدرسا أو غير ذلك . وتفسر كذلك شغف الأطفال بالقصص الخرافية . وشغف الطلاب بالكتابة عن مدرسيهم فى مجلتهم أو بتمثيل بعض شخصيات المدرسة على مسرحها .

اللعب الايهامى والقصة :

وهناك نوع من اللعب يكون شديد التشبع بعنصر الخيال . فالطفل الذى يمتطى عصاه جوادا ، ويحذر الناس من اعتراض طريقه ، يلعب لعبا ايهاميا يوهم نفسه فيه انه فارس . كذلك يلعب الطفل على أنه قطار ، أو أنه سائق ترام ، أو يلعب جزارا أو طبيبا ، ويقوم الخيال بتحقيق النزعة الى السيطرة التى لا يسهل على الطفل تحقيقها فى حياة الواقع وموقف الطفل من اللعب الايهامى يشبه موقفه عند الاستمتاع بالقصة الخرافية . فتجد فى القصة أن ولدا صغيرا قابل ماردا جبارا ، ومع ذلك تغلب عليه بالحيلة اللطيفة . عندما يستمع الطفل لقصة كهذه يطابق بين نفسه وبين بطل القصة ، ويطابق بين المارد الجبار وأصحاب السلطة عليه . ومن بين أصحاب السلطة والده ، فالوالد يتحكم فى الطفل ، والطفل يتضايق من هذا ولكنه يسر عندما يتغلب زميله بطل القصة على شبيه والده المارد الجبار . ونجد فى قصص الأطفال غولا يوصف عادة بالفظاظة والقوة ، ويكون كريها قبيحا . والغول فى القصة تمثيل للوالد أو لجانب منه ؛ هو جانب الجبروت والقوة والضبط والكبت وما الى ذلك . ومن بين قصص الأطفال ، نجد قصة فيها أخوة ثلاثة يخرجون للبحث عن خاتم سحرى . فيضل الأكبر طريقه ويحدث للثانى شىء يشبه ما حدث للأول ، وأما الثالث ، فانه يخاطر ويقطع القفار والبحار على أن يفوز بطلبته ، وتكون سببا فى خير كثير ،

وهذا الثالث هو أصغر الاخوة . والطفل الأصغر يكون فى العادة مضطهدا من اخوته الكبار ، لأنه يفوز من عطف والديه بقسط أكبر مما يفوزون به ، فيتألبون عليه ويضايقونه ، ولكن اذا شكاهم لوالديه فقد يستمعان للشكوى مرات ، ثم يضيقان بكثرة شكواه فيصدانه بعض الشيء . ويزيد تضايقه فيجد فى ألعابه ، أو فى أحلام اليقظة ، أو احلام النوم ، او الاستماع لقصة تشبه تلك التى ذكرناها ، سلواه وعزاءه ، اذ يرى أن الطفل الأصغر برغم ما يقابله فى حياته الواقعة من صعاب ، قد يأمل فى خير كثير . كذلك زوجة الأب فى القصة ، نجدها توصف وصفا منفرا ، ونجد أن سوء معاملتها لأبناء زوجها تنتهى آخر الأمر بانتصارهم عليها ، وتسوء عاقبتها . ويجد كل طفل فى أمه جانبا من أوصاف زوجة الأب التى ترد عادة فى القصة . اذ أنه يرى فيها أحيانا تحيزا لاخوته دونه . وبعبارة أخرى يرى أنها تعامل اخوته كما لو كانوا أولادها ، وأما هو فانه يرى أنها تعامله كما لو كان لأم أخرى . ويجد الطفل عند استماعه الى القصة متعة فى المطابقة بين نفسه وبطل القصة ، وكذلك فى المطابقة بين بعض جوانب أمه وبطلة القصة . وفى قصة «سندرلا» متعة لكل طفل . فقد لقيت ظلما كبيرا على يد أختيها ، وعلى يد زوجة أبيها ، بالرغم مما كانت عليه من جمال رائع . ولكن القصة رفعتها فأرسلت اليها الساحرة التى دبرت لها الذهاب سرا الى قصر الأمير لحضور حفلاته . وكان عليها أن تعود قبل منتصف الليل . وفى احدى الليالى انتصف عليها الليل فى القصر قبل أن تعود ، فأسرعت هاربة ، وسقط حذاؤها . فلما وجد الحذاء فى القصر طلب الأمير صاحبته لكى يتزوج بها . فلما وصلوا بالحذاء الى منزلها ، وجد أنه لا يناسب حجم أقدام أختيها . فأصر رجال القصر على قياسه على أقدام الأخت الثالثة «سندرلا»، فأنكرت الأختان ذلك اذ أن «سندرلا» لا تخرج الى حفلات القصر . وانتهى الأمر بزواج الأمير بـ «سندرلا» وكان هذا انتصارا كبيرا لها بعد عيش ملىء بالذل والظلم . وكل فتاة تشعر بتحامل أخواتها عليها ، تجد لذة كبيرة فى الاستمتاع الى قصة

«سندرلا» . وفى القصة نواح كثيرة على جانب كبير من الامتاع ، ففيها الحيل والمفاجآت ، وسرعة توالى الحوادث وارتباطها بعضها ببعض مما يجعلها محببة الى الأطفال .

والقصة تشبه الحلم كما قلنا ، وتشبه اللعب الايهامى . ففى القصة مجال لاعادة الاتزان الى حياة الأطفال الذين يجدون فى كل قصة شخصيات تشبه من قريب أو من بعيد الشخصيات التى يقابلونها فى الحياة ، والتى يضطرون للتعامل معها . وما ينطبق على قصص الأطفال ينطبق على الأدب الذى يستمتع به الكبار . وسر خلود هذا الأدب أنه يعبر تعبيرا صادقا عن القدر المشترك بين الناس من الحياة الانفعالية الأولية . فنجد فى «هاملت» غدر الأخ بأخيه حبا فى الملك . ونجد صورة حية للرغبة فى الانتقام فى ظروف تؤدى الى التردد الشديد . ونجاح «شيكسبير» يرجع الى انتقائه للمواقف التى تبرز الغدر والانتقام والتردد بأوضح صورة معروفة . كذلك «ماكبث» فقد كان مثال الضعف فى يد زوجته التى كانت تتوق الى الوصول الى الملك، فدفعت بزوجها الى قتل الملك الذى كان ضيفا عنده فى قصره ، وكان يمت له بصلة القرابة فى نفس الوقت ، ولكن « ماكبث » تحت التأثير البالغ لزوجته، ارتكب أشنع جريمة يمكن أن يرتكبها انسان . ثم عاش تحت وطأة تأنيب ضميره . وكل هذه الانفعالات كانت بارزة واضحة محدودة المعالم . ويجد كل انسان فى خبرته ورود أمثال هذه الانفعالات بصورة مخففة غير محدودة . ويجد فى قراءته لـ « شيكسبير » فرصة لفهم كثير مما بنفسه منعكسا على حياة شخصيات القصة .

التكرار والتوقيت واللعب :

ويميل بعض المشتغلين بعلم النفس الى اعتبار الميل الى التكرار استعدادا فطريا عاما ؛ فتجد الطفل يقذف بالكرة ليتناولها ويقذف بها مرة أخرى وهكذا . وتجده ينطق بالعبارة ويكررها مرات عدة . وتجده يميل الى الرقص والقفز وغير ذلك من الحركات . وتجده يكرر الواحدة منها

مرات كثيرة . ويميل الأطفال فى هذا التكرار الى أن يكون به شىء من الانتظام ، فاذا قام الأطفال بنط الحبل تجدهم يقومون به كما لو كان على نغمات الموسيقى . ويذهبون أحيانا الى انشاد الأغانى فى أثناء لعب الكرة وفى أثناء معظم ألعابهم . والذين يميلون الى اعتبار التكرار المنتظم استعدادا فطريا عاما يستندون فى هذا الى أن الانتظام أمر طبيعى ، فالتنفس منتظم ، وكذلك دقات القلب وحركات الجرى والمشى . ويرون الانتظام كذلك فى الطبيعة ، فى الشروق والغروب ، وفى تعاقب الفصول ، وفى المد والجزر ، وفى حركات الأجرام السماوية ، وفى حركة أجزاء الذرة حول نواتها . ولكن يكفى أن نعلل الميل الى التكرار تعليلا نفسيا لنعرف مكانته من بقية الاستعدادات . فالطفل اذا سمع لفظا جديدا غريبا عليه ، واذا وجد بعض الصعوبة فى النطق به فانه يميل الى تكراره . وكلما تابع هذا ظهر نجاحه فى القدرة على النطق به . فالتكرار وسيلة للسيطرة على الأشياء وللشعور بالمقدرة على أداء الحركات . ونجد أن الطفل بعد أن يتمكن من القيام بحركة معينة فى لعب الكرة يواصل ممارستها ، ففى هذا اقناع له بمقدرته وفى هذا أمل بزيادة سيطرته على هذه الحركة . أما التوقيت فى التكرار فمن شأنه أن يسهل القيام بالحركات . وهذا التسهيل يجعل القيام بالحركات فيه شىء من المتعة . والشعور بالتسهيل ناشىء من أن التوقيت يعاون على تكوين وحدة من أشياء قد تبدو متناثرة خالية من الوحدة بغير التوقيت . ولهذا يميل العمال الى انشاد الأناشيد ، والتوفيق بين حركاتهم وهذه الأناشيد ؛ وبهذا يصير فى حركاتهم شعور بالسهولة ناشىء من تنظيمها على هيئة وحدة أو وحدات . ويلاحظ أن دخول التوقيت بهيئة شعر على القواعد النحوية ، جعل تكرارها وحفظها فى ألفية « ابن مالك » على جانب كبير من السهولة . وأدت سهولة الحفظ الى خروجه عما قصد اليه ، حتى ان كثيرا ممن حفظوا ألفية « ابن مالك » لم يحسنوا تطبيقها . يبدو من ذلك أن التكرار لا يقصد عادة لذاته ، وانما يتبع لأنه وسيلة لغايات أخرى ، وهى اتقان الحركات والمهارات ، وسهولة أدائها ، وكسب الثقة بالنفس ازاءها . فالمرء بتكراره عملا ما يؤكد لنفسه مقدرته على القيام به . ونظرا لكون التكرار

يظهر عادة فى أثناء اللعب ، ونظرا لكونه يظهر لتيسير النشاط واشباع السيطرة فاننا لا نميل الى اعتباره نزعة فطرية أساسية ، وان كان بعض المشتغلين بعلم النفس يختلفون مع هذا الاتجاه كما بينا .

توفيق بين نظريات اللعب :

أوردنا تفسيرات مختلفة للعب ، ووجدنا أن كل تفسير به جانب من الصواب . بل يمكننا أن نرى أن فى أغلب هذه النظريات ما يكمل بعضه البعض الآخر ؛ فنظرية الطاقة الزائدة تضع شرطا اذا توفر فان الكائن الحى يميل الى اللعب ، ولكنه ليس الشرط الوحيد ، وانما هو عامل يساعد على اللعب . ومع الاعتراف به نرى أن اللعب ليس مجرد تخلص من طاقة موجودة ، وانما يفاد من هذه الطاقة فى اعداد الكائن الحى للمستقبل . والكائن الحى عندما يلعب يعبر عن غرائزه التى يشترك فيها مع من سبقوه فى سلم التطور ، وبهذا يبدو كأنه يلخص نشاط الماضى ، ولكن هذا لا يدفعنا الى الأخذ بالنظرية التلخيصية كشرط من شروط النمو ؛ فالنمو يخضع لقوانين عامة تشترك فيها الأفراد والجماعات . فنجد فى نمو الفرد انتقالا يشبه الانتقال الذى يتبعه نمو الجماعة . وليس معنى هذا أن نمو الفرد متأثر بالنمو السابق للجماعة البشرية ، ولكن كل ما يعنيه أن النمو فى كل من الحالتين يخضع لقوانين تكاد تكون واحدة ، وهى نفس القوانين التى يتبعها التطور البيولوجى . فعملية النمو فى كل من هذه الحالات فيها انتقال من العموم الى التخصص ، ومن حالة عدم التمايز الى التمايز ، ومع حدوث هذا الانتقال يحدث التكامل والتماسك (١) .

وكذلك اذا نظرنا الى النظريتين التنفيسية والتحليلية ، فاننا نجدهما تشتركان مع بعض النظريات السابقة . فبين النظرية التنفسية ونظرية الطاقة الزائدة شبه كبير . غير أن الأمر — كما قلنا — ليس مجرد تنفيس عن انفعالات مكبوتة ، وانما هو نشاط يؤدى الى اعادة الاتزان فى حياة

(١) « Evolution is change from an indefinite, incoherent homogeneity to a definite coherent heterogeneity, through continuous integration and differentiation ».
Spencer as quoted by Flugel in A Hundred Years of Psychology.

الطفل ويمكننا من هذا أن نرى أن الوظيفة الأساسية للعب هى الوظيفة الاعدادية . أما الوظائف الأخرى فانها وظائف ثانوية .

وهناك رأى يتجه الى التوسع فى معنى « الوظيفة الاعدادية » فيرى أن لعب الكبار اعدادى ، بمعنى أنه يعد الشخص للقيام بالعمل الجدى بعد فترة الاسترخاء التى يكون قد قضاها فى أثناء اللعب . وللعب الكبار ميزة كبرى ، اذ أنه يخرج الانسان من حياته الجدية المليئة بالتوتر الى حياة حرة تتصف بالاسترخاء . ولا يشترط للاسترخاء أن يقوم الشخص بعمل يخالف تماما ما يعمله فى الحياة الجدية. فالذى يعمل عملا عقليا قد يجد الراحة فى لعب الشطرنج أو الورق . والذى يعمل عملا جسميا قد يجد الراحة فى الرقص أو لعب الكرة ولكن يحسن أن يكون نشاط اللعب مخالفا لنشاط الجد ، حتى يكون التغيير أكبر ما يمكن ، وحتى تأخذ كل الأعضاء فرصة القيام بوظائفها .

اللعب والتربية :

سبق ان بينا أن اللعب هو أسلوب الطبيعة فى التربية ، وهو وسيلة لاعداد الكائن الحى للعمل الجدى الذى يقوم به فى المستقبل . وقد شعر المربون بهذا قبل أن تتحدد فكرتهم عن اللعب على الصورة التى بيناها. فعندما نادى « روسو » بأن نترك الطفل للطبيعة ، وتبعه « فروبل » بانشاء رياض الأطفال وجعلها تقوم على اللعب ، وكان محور الفكرة أن اللعب فرصة طيبة لنشاط تعليمى منتج وقد قامت « منتسورى » باقامة بيوت الأطفال وهيأتها بأجهزتها . وعند قيام الأطفال باللعب فى هذه الأجهزة تتدرب حواسهم ويتعودون الانتقال من نشاط سهل الى نشاط أكثر تعقيدا ، ويقومون بهذا من تلقاء أنفسهم تحت ارشاد قليل . وقد هوجمت أجهزة « منتسورى » لصبغتها التحليلية ، فبعض هذه الأجهزة يمرن العين ، وبعضها يمرن الأذن ، وغير ذلك . وهوجمت كذلك لجفافها ، ولعل هذا الجفاف يرجع الى تلك الصبغة التحليلية ، وتذهب « منتسورى » الى تعليم القراءة والكتابة والعد عن طريق اللعب بأجهزة وضعت خصيصا لهذه الأغراض .

وقد ظهرت لتعليم النواحى اللغوية أساليب كثيرة تعتمد على روح اللعب ، فالانطلاق فى التعبير ، وحسن الالقاء وروعة الاخراج ، كل هذه تجىء عن طريق التمثيل ، وتتجه بعض المدارس الحديثة الى جعل التمثيل محور تعليم اللغات فيها . فيذهب التلاميذ الى المكتبة ويقرءون ما فيها من روايات تمثيلية ، ويوازنون بينها ويدرسون امكانيات اخراجها على مسرح المدرسة ، واسناد الأدوار المختلفة الى التلاميذ كل بحسب شخصيته ، مما يساعد على حسن دراسة التلاميذ لهذه الروايات ، ودقة تحليلهم لها ، والمفاضلة بينها ، ويساعد فوق هذا على فهم التلاميذ بعضهم لبعض ، اذ يناقشون صلاحية هذا للقيام بهذا الدور ، وعدم صلاحيته للقيام بدور آخر وهكذا . ونعلم كذلك ان من خير الوسائل لتعليم اللغة الغناء والأناشيد والقصص ، ويمكن الاستعانة بما يسمى الألعاب اللغوية فى إتقان صحة التعبير .

فهناك ألعاب يتسابق فيها التلاميذ ، فالذى يخطىء فى رفع الفاعل أو نصب المفعول يخرج من الصف مثلا ، والذى يصمد الى آخر الشوط يكون هو الفائز على أقرانه .

ويمكن تطبيق هذا وأمثاله على مختلف التراكيب التى تتمثل فيها القواعد اللغوية المختلفة ، وقد ضرب « كولدول كوك » (١) بسهم وافر فى استغلال اللعب فى تعليم اللغة .

وكل نوع من أنواع التعليم يقوم على اعطاء التلميذ قسطا من الحرية يشترك مع اللعب فى خاصة من أهم خواصه . ففى تعليم العلوم ، يمكن أن يقف التلميذ من مختلف المواد ومختلف الكائنات موقف الباحث المكتشف ، وبهذا يقف المدرس موقف الملاحظ الموجه ، فبدلا من أن يجلس جميع التلاميذ خاضعين لنظام المدرس ، منصتين لما يقول — وفى هذا من حالة التوتر قسط غير قليل — ينتحى المدرس جانبا ، ويترك للتلميذ بعض الحرية ، مع الأدوات والأجهزة ، ليجربها ويستعملها ، تحت الارشاد الذى يكفى

(١) The Play Way

لعدم الحاق الخسارة بها ، ولعدم انطلاقه فيما يلحق به ضررًا ، أو يبعده عن جادة الصواب ، فى ملاحظاته واستنتاجاته .

ومن أساليب التعليم التى تمتزج بخصائص روح اللعب اجراء التجارب ، ورؤية النماذج ، ومشاهدة الصور والأفلام السينمائية ، والقيام بعمليات التحنيط ونحت النماذج ، والقيام بالرحلات والمعسكرات وما الى ذلك .

ويلاحظ أن الطرق الحديثة المعروفة بطريقة المشروع ، وطريقة «دالتون» ، ونظام الأسر تتميز كلها بطابع الحرية والتلقائية التى يتميز بها اللعب . ففى طريقة المشروع مثلا يكون لدى الفصل مشروع يراد القيام به ، ولكى يتم هذا يلزم وضع الخطة وتنفيذها ، ويصحب وضع الخطة وتنفيذها ، جمع البيانات وكسب المهارات العقلية واليدوية اللازمة . وللنجاح فى اتمام المشروع يتعاون التلاميذ بعضهم مع بعض ، وينظمون أنفسهم ، ويصبح لكل منهم عمل معين ، فاذا تم المشروع أحسوا بأنهم أدوا عملا ملموسا جهزوا له كل شىء بأنفسهم دون تدخل أو ضغط من جانب المدرس .

والدور الذى يلعبه المدرس يشبه الدور الذى يلعبه أى واحد من التلاميذ . فهو يشترك معهم فى التفكير ، وجمع المعلومات ، ووضع الخطة موضع التنفيذ وما الى ذلك . وبهذا يكون المشروع نشاطا تلقائيا حرا معبرا عن حاجات التلاميذ ورغباتهم ، ويتميز فوق هذا بشىء من التنظيم الذى يساعد على الانتقال من مستوى الى مستوى أعلى ، وبهذا يتم النمو .

ونجد التلقائية والحرية ، واضحتين فى طريقة « دالتون » فعلى التلميذ أن يختار مواد الدراسة التى تحقق الغرض النهائى الذى يرمى اليه . وعليه بعد أن يختارها اختيار الوقت الذى يلائمه لدراستها . وبهذا تحولت المدارس الى معامل دراسية يذهب اليها التلاميذ بعد ان كانت فصولا يحشر فيها التلاميذ ، ويذهب اليها المدرس بقليل من الأدوات ، ويتذرع بأساليب الضبط والتنظيم والتقييد التى تضمن له القاء درسه .

أما نظام الأسر فانه يقـوم على تقسيم التلاميذ الى مجموعات ، لكل مجموعة منها حياتها الرياضية والاجتماعية ، ويقوم أفراد الأسرة بوضع برامجهم ، وتنفيذ هذه البرامج ، مما يترتب عليه توثيق العلاقات بينهم ، وتعليمهم الأخـذ والعطاء ، وتقدير بعضهم بعضا ، وتحمل أخطاء الغير ، وتقديم واجباتهم نحو غيرهم على حقوقهم عند غيرهم ، وغـير ذلك مما يترتب عليه تكوين الصفات الاجتماعية العالية .

وثبت أن هذا يتم فى سهولة واتقان فى جو حر ، ولذا كان النشـاط الرياضى ونشاط السمر والرحلات والمعسكرات ، من خير أنواع النشاط التى تقوم بها الأسر لتحقيق الأغراض التى يقصد اليها من تكوينها .

وعلى ضوء ما تقدم نرى أن المدرس يمكنه أن يستفيد من فهمه لخصائص اللعب فى اتجاهين :

أحدهما : أنه خـير مجال لفهـم نفسيات التلاميذ والوقوف عـلى استعداداتهم .

والاتجاه الثانى : أنه خير وسيلة لتعليمهم وتربيتهم اجتماعيـا وخلقيا .

المراجع

1. Isaacs, S. : The Nursery Years.
2. Lowenfeld, M. : Play in Childhood.
3. Mitchell & Mason : Theoty of Paly.
4. Norsworthy & Whiteley : Psychology of Childhood.
5. Nunn, P. : Education Its Data and First Principles.
6. Reaney : Place of Play in Education.
7. Sully : Children's Ways. Ch. II.
8. Thomson : Instinct, Intelligence and Character, Ch. IV.
9. Year-Book of Education. 1936. p. 313.

الفصل الثالث عشر

نقد و تقدير لنظرية الغرائز

مقدمة :

عالجنا فى الفصول السابقة ما سميناه السلوك الفطرى ، وتكلمنا عما يحتمل أن يكون وراء هذا السلوك الفطرى من استعداد فطرى أو غريزى للقيام بهذا السلوك . وتجنبنا — قدر الامكان — استعمال كلمة « غريزة » لا لأن هذا مصطلح لا يجوز استعماله ، ولكن لأنه قد أسىء فهمه وأسىء استعماله . والذين أساءوا فهمه واستعماله هم من الذين يدافعون عن نظرية « الغرائز » ومن الذين يهاجمونها على حد سواء . ولكن اذا عرفنا أن الغريزة لا تخرج عن كونها صفة غريزية ، وأنها طبيعة أو صفة طبيعية صار مفهوم الكلمة مقبولا . فمن طبائع الانسان أو الحيوان أن يهرب من مواقف الخطر ، وعلى هذا نقول : ان الانسان عنده استعداد للهرب من مواقف الخطر ، واستعداده هذا طبيعى أو غريزى . وتلخيصا لهذا كله يقال : ان عنده غريزة الهرب ، أو الدافع للهرب اذا وجد نفسه فى موقف يتصف فى مجموعه بصفات معينة ونحن لا نرى أى مأخذ على هذا التعبير أو على غيره مما يشبهه .

ويتجه بعض علماء النفس الأمريكيين الى انكار هذه الفكرة على أساس ان الاستعداد المطلق للهرب مثلا أمر لا وجود له ، فهذا يهرب من حيوان ، وذاك يهرب من الحشرات ، وآخر يهرب من نقد الزملاء ، فكل امرىء له مخاوفه الخاصة . ولكن معنى هـذا — فى نظرنا — ان كل امرىء له « مخاوف » فالاستعداد للخوف أو الهرب موجود عند الناس جميعا ، وانما

تختلف موضوعاته أو تفاصيل مواقفه وأساليب التعبير عند الأفراد اختلافات شاسعة . مثل هذا كمثل أى مفهوم لأى لفظ عام فالكتاب مثلا مدرك عام وان كان كل كتاب يختلف عن كل كتاب آخر فى موضوعه وفى طباعته ونجد ان نسخ الطبعة الواحدة من الكتاب الواحد تختلف كل واحدة منها عن الأخرى فى درجة استعمالها ، أو فى ثمنها ، أو فى موضعها ، أو فيما يحدث لها ؛ ولكن هذا لا يمنعنا من التكلم عن « الكتاب » بصفة عامة [1] وحيث ان الخوف من « الصراصير » يختلف فى موضوعه ونشأته وطريقة التعبير عنه عند شخص ما عن الخوف من « سوء السمعة » عند شخص آخر فقد اتجه هؤلاء العلماء الأمريكيون المحدثون الى اعتبار أن البيئة هى كل شىء فى خلق هذه الاتجاهات ، ويتضح الأمر اذا تذكرنا ان هذا من بقايا آثار المدرسة السلوكية التى انتشرت أكثر ما انتشرت فى أمريكا . وفى هذا الموقف ما يشبه الرجوع الى الفكرة القديمة القائلة بأن الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء ، وعلى هذا يمكن للمربى أن ينقش عليها ما يشاء .

وليس من المستحسن أن ندخل بعمق فى جدل بين مختلف الآراء ازاء نظرية مثل نظرية الغرائز ، لأن الدخول فى مثل هذا الجدل معناه ضرورة البدء بالالمام التام بمختلف وجهات النظر ، ثم الانتقال الى الموازنة بينها . ولكن بعض المحدثين من المشتغلين بعلم النفس بهرتهم اتجاهات المدارس الأمريكية ، فاخذوا بها لا لسبب الا لأنها ثورة على القديم وقد سبق أن ذكرنا ان ليس كل حديث صحيحا ، وليس كل قديم باطلا . فينبغى أن يكون التحيز لنظرية دون أخرى مبنيا على أساس الدرس . على أنه لا توجد نظرية غير قابلة للتعديل ؛ فالثبوت والجمود مضادان لطبيعة العلم .

الاستقلال الوظيفى للدوافع :

من أشد الهجمات التى وجهت الى نظرية الغرائز تلك التى قام بها « أولبورت » [2] ؛ ذلك لأنها تقدم عددا من الغرائز ينسب اليه السلوك

(١) كذلك تشترك الحشرات والطيور والحيوانات والانسان فى حاسة الشم ولكنها تختلف فى الأجهزة الجسمية اللازمة للقيام بعملية الشم وحتى فى الانسان تختلف الأنوف اختلافات شاسعة .

(2) G. W. Allport : Personality : A Psychological Interpretation p.193.

الانسانى فى كل مراحله ، وتعتبر ان هـذه الغرائز هى مصادر السلوك ، ومنابع القوة ، وما الى ذلك . ويرى « أولبورت » ان هناك مبدأ آخر يجب أن يكمل المبدأ التتبعى (Generic) وهذا المبدأ هو « الاستقلال الوظيفى للدوافع » . « The Functional Autonomy of Motives »

وينص هذا المبدأ على أن دوافع الانسان البالغ وان كانت قد نمت من دوافع سابقة الا انها مستقلة عنهـا ، ويغـذى بعضها بعضا . ويشـبه « اولبورت » هذا المبدأ بما يحدث فى حياة النبات ، فالبذرة تنمو الى أن تصبح شجرة كاملة بجذورها وأليافها وأوراقها وثمرتها . واذا أردنا — فى نظره — أن نفهم حياة الشجرة من الناحية الوظيفية فاننا لا نعود الى بذرتها التى كانت موجودة من عشرين عاما مثلا ، وانما نفهمها على أن أجزاءها يغذى بعضها بعضا ، ويقوى بعضها بعضا بغض النظر عن البذرة . فالعلاقة بين الشجرة الحالية والبذرة القديمة فى نظر « اولبورت » علاقة تاريخية ، وليست علاقة وظيفية . فالحياة الوظيفية للشجرة مستقلة تماما عن حيـاة البذرة ، وهذا ما يسمى « بالاستقلال الوظيفى » . فالشخص عنده دافع للتدخين لأنه يحب التدخين . ومن الجائز أن يكون قد بدأ التدخين فى صغره للاستطلاع ، أو ليحس بأنه كبير مثل زملائه الذين يدخنون . ولكن الدافع للتدخين عند الشخص الكبير مستقل فى نظر « البورت » عن هذه الدوافع الأولى .

بهذا لا ينكر « اولبورت » الغرائز وانما يقلل من أهميتها فى تفسير سلوك البالغين . وبهذه الطريقة عينها يقلل كثيرا من أهمية التحليل النفسى ، ويراه مبالغا فى الرجوع بتصرفات الكبار الى حوادث الطفولة ودوافعها[1] ، ويرى ضرورة معالجة الدوافع الحالية فى ظروفها الحالية .

لا ينكر « اولبورت » ان الدوافع الفطرية تتحول الى دوافع جديدة ، والمعروف ان أصحاب نظريات الغرائز جميعا أكدوا ان « الغرائز » البشرية تتحول ، وتتعدل ، وتنمو عنها دوافع جـديدة سميت بـ « العواطف »

(١) G. W. Allport : Personality p.194.

و « الميول » و « العقد » .. وما الى ذلك . ومعروف كذلك أنهم نادوا بأن هذه التكوينات الجديدة يغذى بعضها بعضا ، ويتكامل بعضها مع بعضها الآخر . غير ان الذى يؤكده « اولبورت » هو ان هذه التكوينات الجديدة مستقلة استقلالا وظيفيا تاما عن الدوافع الفطرية الأولى .

هذه التكوينات تكون كذلك أحيانا ، ولكنها — فى نظرنا — لا تكون كذلك دائما . ولا أدل على ذلك من مكتشفات التحليل النفسى التى لا يمكن أن ينكرها — على الأقل — مشتغل بعلم النفس . ولكننا نعتقد أن « اولبورت » ينكرها لدافع شخصى لاشعورى ، وهى أنها لا تتفق ونظريانه على ان كل ما عمله « اولبورت » هو انه أطلق اسما جديدا على فكرة قامت على يد « وليم جيمس [1] » و « مكدوجل [2] » .

وليس معنى دفاعنا هذا أننا نريد أن نستبقى نظرية « الغرائز » بالصورة التى ظهرت عليها . فليس أضر بالمعرفة من موقف كهذا ؛ اذ أن معناه الاصرار على الجمود وعدم الرغبة فى التقدم . ولكن ليس معنى التجديد أو عدم الجمود اننا اما أن نرفض كل ما قال به عالم من العلماء مثل « مكدوجل » أو « ستوت » أو « فرويد » واما ان نقبله برمته . فليس لعالم من أئمة العلماء آراء صحيحة على اطلاقها . وليس لعالم من أئمة العلماء آراء خاطئة على اطلاقها .

فعلينا اذن أن نتأمل ما وصل اليه مختلف العلماء فنقبل جانبا من هذا وجانبا من ذاك ، ويكون رائدنا فى القبول أو الرفض هو الرجوع الى الأدلة وبهذا الموقف يكون لكل عالم من العلماء المحدثين شخصيته المفطومة من شخصيات الأئمة . وتقوم هذه الشخصية على انتقاء الآراء وتأليفها تأليفا يتفق مع ما وصل اليه من نضج وخبرة شخصية وتجريب ذاتى [3] .

(1) Transitoriness of Instinct : see William James' Principles of Psychology.

(2) See habits, sentiments, etc., in any book written by Mc Dougall.

(٣) اذا انتظرنا غير هذا من المحدثين ممن يشتغلون بعلم النفس فانهم سيصيرون نماذج متطابقة مصبوبة فى قالب واحد وبذلك لاتتكون شخصياتهم بصورة مستقلة ، وانما يظلون تابعين لغيرهم معتمدين عليهم دائما . وهناك احتمال آخر ، وهو أن يضل المحدثون طريقهم فى وسط خضم الحقائق =

ونحن هنا لا نريد أن ندافع عن شخص بعينه مثل « فرويد » أو « مكدوجل » ولا عن نظرية برمتها مثل نظرية « مكدوجل » أو « دريفر » فى الغرائز . ومفهوم الغريزة عندى ليس مطابقا تمام المطابقة لمفهوم الغريزة عند عالم بالذات .

والذى لا شك فيه ان الانسان لا يولد وعقله صفحة بيضاء كما زعم « لوك » وانما يولد وعنده قوى تدفعه فى بعض المواقف للقيام بتصرفات تخدم أغراضه الحيوية . وهذه القوى يمكن أن نسميها « الغرائز » أو « الدوافع » أو « القوى المحركة » [1] أو غير ذلك من الأسماء التى شاع استعمالها فى ميادين علم النفس الديناميكى بمختلف تشكيلاته . وهذه المصطلحات جميعها أنواع من العملة الصالحة للاستعمال ، ويمكن احلال أحدها محل الآخر فى الوقت الحاضر دون أى خسارة على شرط أن نفهم قيمة كل منها فهما جيدا .

الغرائز والنضج :

ويعترض على هذه الفكرة بأن أنواع السلوك لا تظهر كلها فى أول الحياة . ولهذا لا يمكن اعتبارها فطرية .

فيرى « واطسون » مثلا أن هناك ثلاثة أنواع من السلوك الغريزى ، وهى : ارجاع الخوف « Fear Response » ، وارجاع الحب ، وارجاع الغضب . فارجاع الخوف تظهر عند الاستماع للصوت العالى أو فقد السند ، وارجاع الحب تظهر عند المداعبة ، وأرجاع الغضب تظهر عند تقييد الحرية فى الحركة . وكل ما يظهر بعد ذلك من أنواع السلوك مكتسب — فى نظره — من البيئة نتيجة للتعلم الشرطى .

= والنظريات فيصيبهم الاضطراب والتناقض وتبدو أقوالهم وكتاباتهم مفككة متناقضة لا وحدة فيها . ذلك لأنها تقوم على بصر زائغ وعلى الجرى مرة وراء هذا ، ومرة أخرى وراء ذاك وعلى النقل تارة من هنا وتارة من هناك .
أما الأقوال والكتابات والآراء الصادرة عن مثل هذا الموقف فانه يعسر فهمها على قارئها وسامعها ويعسر أحيانا على كاتبها وقائلها لأنها صادرة فى سرعة وعن غير هضم . ومن العجيب أن يفسر هذا العسر أحيانا على أنه نوع من العمق .

(1) Instincts, Drives, Motives, Urges, Propensities, Needs, Tendencies.

ومعنى هذا ان الناحية الجنسية بصورتها الكاملة مكتسبة أيضا لأنها لا تظهر الا فى جزء متأخر من حياة الانسان .

ولكنه واضح أن هذا الرأى لا يمكن الأخذ به فالبذرة مثلا توضع فى الأرض ، وتروى ، ثم تظهر الأوراق ، ثم تظهر الزهرة فالثمرة . وليس معنى تأخر ظهور الورق والزهر والثمر ان هذه أشياء مكتسبة أو أن الاستعداد لها لم يكن كامنا فى البذرة نفسها . فتأخر ظهور الشىء لا ينفى فطريته بحال من الأحوال . ولهذا ينتفى اعتراض القائلين بأن الضحك ، أو السيطرة ، أو الخضوع ، أو الاجتماعية ليست استعدادات فطرية لأنها تظهر متأخرة . وربما كانت هذه الظواهر غير فطرية ، ولكن تعليل هذا يكون بعلل أخرى غير تأخر ظهورها . ولهذا تنتفى حجج « بردجز » و « مللر » و « دولارد » وأمثالهم فى هذا الاتجاه .

الفصل بين الغرائز :

واعترض بعض علماء النفس على نظرية « مكدوجل » فى الغرائز انها تتحدث عن غرائز مستقل بعضها الآخر ، فهذه غريزة الوالدية ، وتلك غريزة المقاتلة ، وأخرى هى غريزة البحث عن الطعام .. الى غير ذلك مما يقرب من عشرين غريزة . ولكن هذا الذى نسب الى « مكدوجل » فيه شىء من المبالغة . فـ « مكدوجل » تحدث عن الغرائز فى الحياة النفسية كما يتحدث عالم التشريح عن العين ، والأذن ، وعن هذه العضلة وذاك العصب ، ومع ذلك لا يهمل عالم التشريح ما هنالك من تكامل الجسم . كذلك « مكدوجل » كان من أول من تحدثوا عن التكامل النفسى والتكامل الجسمى [1] .

على أن هذا الاعتراض له بعض الوجاهة ، فقد أسىء فهم الغرائز فأصبح بعض المفسرين والمربين يفسرون بعض المشكلات على أساس غريزة واحدة ، فيقولون : هذا الولد عنده غريزة المقاتلة قوية ، وعلى هذا نعمل معه « كذا وكذا » ولا شك ان هذه نظرة ضيقة ضارة ، فهى تهمل تآزر الدوافع المختلفة ، وتهمل العلاقة الوظيفية الكلية بين الانسان وبيئته فى ماضيه

(١) راجع كتاب مكدوجل « Physiological Psychology »

وحاضره ، وتهمل أهداف الانسان التى يوجه طاقته النفسية ودوافعه مجتمعة الى تحقيقها (١) .

فالخطأ ليس فى النظرية ، وانما هو فى التطبيق الذى أوحى به بعض القصور فى فهم النظرية أو فى عرضها .

والذين يقدمون هذا الاعتراض هم أصحاب نظرية الجشتالت ، وهم يؤمنون بالكلية ، ولكن التفاصيل لا تنتفى معها الكلية ، فالمثلث له تفاصيله من رءوس ، وزوايا ، واضلاع ، ولكن هذا لا يمنع من أن له مثلثيته الكلية ، فليس معنى تحدثنا عن ناحية ما اننا نسينا أنها عديمة المعنى بمفردها ، وانها تشتق معناها من الكل الذى تنتمى اليه . كذلك كون الانسان عنده استعداد للهرب لا يمنع من كونه كائنا حيا يعمل ككل .

يقول أصحاب نظرية الجشتالت — وعلى رأسهم « ليفين Lewin » — ان السلوك لا يكون نتيجة للغرائز ، وانما ، هو نتيجة لاختلال التوازن ، والسلوك يؤدى الى اعادة الاتزان . واختلال التوازن هذا يؤدى الى حالة توتر الكائن الحى والسلوك يقصد به انهاء حالة التوتر . وفكرة التوتر قائمة على فكرة القوى واتجاهاتها فى داخل الكائن الحى وفى خارجه . ومن أبسط الأمثلة لأعادة الاتزان أن الشخص اذا كتب خطابا لوالده فانه لا يهدأ الا اذا أودعه صندوق البريد ، ولكى يصل الى هذا يقوم بسلوك يؤدى الى الايداع ، والى حالة الاتزان والهدوء .

ورد آخر على هذا الاعتراض : أن الذى يتمعن دراسة القائلين بنظرية الغرائز — كـ « مكدوجل » و « تانسلى » و « فرويد » و « آدلر » و « ثاولس » وغيرهم — يرى أنهم يتكلمون عن طاقة غريزية عامة ومسالك خاصة ، فيتكلم « ينج » عن الطاقة الحيوية ، ويتكلم « فرويد » عن « الهى » ويتكلم « بيرت » عن الانفعالية العامة ، ويتكلم « مكدوجل » عن المنبع العام للطاقة البشرية .. وهكذا .

ومعنى هذا أنه يمكن التوفيق بسهولة بين فكرة الجشتالتيين وفكرة

(١) راجع الباب الثانى « الخصائص الأساسية للحياة النفسية »

أصحاب نظرية الغرائز ؛ فكلا الفكرتين تتضمن الايمان بالكلية وتفاصيلها ، وكلاهما تؤمن بالقوى الخارجية والداخلية ، وكلاهما تؤمن باعادة الاتزان لازالة التوتر مع اختلافات فى أسلوب البحث وفى عرض نتائجه .

عموم الغرائز فى أفراد النوع :

ومن المسلمات فى نظرية الغرائز انها عامة فى أفراد النوع . وقد اعترض الكثيرون خصوصا علماء « الانثربولوجيا » على هذا التعميم ، فقد سجلت « مرجريت ميد Margaret Mead » وغيرها الاختلافات الشاسعة بين تصرفات افراد القبائل المختلفة وطرق معيشتهم فهناك قبيلة « ارابش Arapesh» لا يميل أفرادها للمقاتلة ، فهم أناس هادئون مسالمون وقبيلة أخرى تجد أفرادها يميلون للعدوان والعنف فى حركاتهم وتعبيراتهم وتصرفاتهم وهناك قبيلة ثالثة لا تظهر النزعة للملكية عندهم .

ولكننا نشك بعض الشيء فى عمق هذه الملاحظات وفى اتساعها ، ونشك فى صحتها أو فى صحة المقصود عند وصفها والتعبير عنها ، الا اذا أخضعت للتجريب والملاحظة على نطاق واسع . ومع هذا فقد أكد أصحاب نظرية الغرائز ان الغرائز شديدة التأثر بظروف البيئة لدرجة تجعل من العسير جدا دراستها . ومرونة الغرائز عند الانسان وشدة تأثرها بما عنده من ذكاء وثقافة هى التى موهت فكرة الغرائز على الباحثين الى أن جاء « داروين » ف « وليم جيمس » ف « مكدوجل » .

الغريزة والانفعال :

كذلك كان من بين مسلمات « مكدوجل » فى نظرية الغرائز ان كل غريزة لها انفعال مركزى ، وهذه من أضعف النقط فى نظرية « مكدوجل » وقد ظهر هذا الضعف فى عرض « مكدوجل » نفسه ، فكان واضحا عندما نسب الحنو للوالدية ، والغضب للمقاتلة ، والشهوة للجنسية ، ولكن لم يكن واضحا عندما أراد تحديد الانفعال المصاحب لغريزة التملك ، والحل والتركيب ، والاجتماعية ، والضحك ، والنوم . والواقع انه تعثر فى هذا .

---

(1) J. Drever : The Instinct of Man.
Educational Psychology.

وقد هاجمه « دريفر » [1] وقال بالغرائز غير أنه لم يوافق على فكرة انفعال أولى خاص بكل غريزة فهو يرى أن الفعل الغريزى يصحبه اهتمام « Interest » وهذا الاهتمام يزيد باعتراض سبيل الفعل الغريزى . واعتراضنا على رأى « دريفر » ان هذا لا يفسر اختلاف الغضب (المصاحب للمقاتلة) عن الخوف (المصاحب للهرب) وقد بينا كذلك فيما سبق أن الانفعال يكون واضحا اذا كان الدافع يتطلب اجراء سريعا كالمقاتلة ، ويكون الانفعال غير واضح اذا كان الدافع لا يتطلب سرعة فى الاجراء كالتملك والاستطلاع . ولكن هذا الرأى الذى أوردناه يبين السر فى وضوح الانفعال وعدم وضوحه ولا يبين السر فى تميز انفعال فى جوهره عن انفعال آخر .

على اننى أرى أن « مكدوجل » — وان كان قد أدى خدمة كبرى بتقديمه نظرية الغرائز — يبدو انه بالغ فى تفصيل الغرائز وتعديدها ومشكلة كهذه رهينة بتقدم البحث . وليس معنى هذا انى معترض على تقسيماته ؛ ولكن معناه انى أعلق الحكم عليها . فأنا لا أوافق الذين ينقذون « مكدوجل » سلبا فقط بقولهم : اعتراضنا عليه فى التحديد ؛ فهم كأنما يريدون أن يحل الغموض محله .

تحديد السلوك الغريزى :

ومن الاعتراضات الضعيفة التى وجهت الى نظرية الغرائز ان السلوك الغريزى ليس محددا فى الانسان وان كان محددا فى الطيور والحشرات ، وما دام هذا التحدد منعدما فى الانسان فمعناه اتساع الاختلاف بين أنواع السلوك ، ومعناه انه لا يمكن التسليم بفطريتها ، والواقع أن درجة تحدد قالب السلوك تقل فى الكائنات الحية كلما ارتفعنا فى سلم التطور . حقيقة ان اسلوب المقاتلة عند حشرة ما واحد فى كل أفراد نوعها ، ولكنه متعدد متنوع فى أفراد الانسان فى مختلف الأزمنة ومختلف الأمكنة ، وحتى عند الانسان الواحد من وقت الى آخر ، أو على الأقل فى أعماره المختلفة بحسب تعلمه وخبرته . فكل انسان بحسب نظرية الغرائز عنده استعداد للمقاتلة ،

ولكن ما يدعو للمقاتلة يختلف من شخص الى آخر ، وعند الشخص الواحد من وقت الى آخر . كذلك أساليب المقاتلة تختلف من شخص الى آخر ، وعند الشخص الواحد من وقت الى آخر ، ويرجع الاختلاف الى أثر البيئة مما أدى بأصحاب نظرية البيئة الى اتخاذ عدم تحدد أنواع السلوك عند الانسان ذريعة الى انكار فطريتها . ونظرية الغرائز تؤمن بأثر البيئة وتؤمن كذلك بأثر الفطرة أو الوراثة . أما معارضو نظرية الغريزة من أصحاب نظرية البيئة فيرون ان البيئة هى كل شىء . ومن رأيى ألا يؤخذ بفكرتهم على اطلاقها .

الغرائز والتكوينات الجسمية والعصبية :

عند تعريف « مكدوجل » للغريزة قال : انها استعداد جسمى (عصبى) نفسانى فطرى . وعند توضيحه لما يقصد بين أن الكائنات الحية لها من تكويناتها الجسمية ما يساعدها على القيام بالسلوك الغريزى ، فالطير له من تكوينه الجسمى والعصبى ما يساعده على بناء العش . والحيوان له من تكوينه الغددى والعصبى ما يساعده على الاتصال الجنسى . وهكذا .. فذهب الذين يريدون تحطيم نظرية الغرائز الى ان المقصود بهذا ان كل غريزة نجد لها مقابلاتها الجسمية ومقابلاتها العصبية القائمة بذاتها . فهذا عضو للمقاتلة ، وذاك تكوين عصبى للمقاتلة ، وهذا مالم يقصد اليه أحد ؛ وانما المقصود ان التكوين الجسمى والعصبى فى جملته وتفصيلاته من العوامل التى تدخل فى تحقيق الغايات الحيوية للكائن الحى فى جملتها وتفصيلاتها . والعيب فى ناقدى أصحاب نظرية الغرائز انهم استنتجوا ما قصد اليه « مكدوجل » وغيره وبعد ان استنتجوه بدءوا يهاجمونه بالرغم من عدم وجوده .

ومثل التكوينات الجسمية والعصبية وعلاقتها بالغرائز — فى نظرنا — كمثل التكوينات الجسمية والعصبية وعلاقتها بالمقدرات الموسيقية ، والمقدرات اللغوية ، والنواحى الحسية والحركية . فلهذه تكويناتها التى تشترك معها ومع غيرها وتستمد فوق ذلك نشاطها وتوجيهها من التكوين الجسمى والعصبى العام .

وعندما أراد بعضهم أن يستغنى عن كلمة غرائز بكلمة دوافع فطرية قالوا : ان الدوافع تكون فطرية أو وراثية اذا كان لها أساس « بيولوجى » وعرفوا الأساس « البيولوجى » بأنه الأساس العضوى . فالدافع الجنسى فطرى أو وراثى لأن بالجسم التركيب الغددى الخاص به . ووجدوا فى تجارب الأمريكيين وغيرهم ما يسارع الى الربط بين الأمومة أو الجنسية ، والتكوين الجسمى .

وهذه نظرية عجيبة ، اذ أن معناها ان علم الحياة مبنى على الحياة البدنية وحدها ولكنه فى الواقع يتناول الحياة بكافة أنواعها من بدنية ونفسية . وقد برهن علم الوراثة على توارث الصفات البدنية والصفات النفسية على حد سواء . ومن العجيب أن يكون مرجع المشتغلين بعلم النفس أمرا بدنيا ، لا أمرا نفسيا فيكررون لهذا أخطاء السلوكيين والانتحائيين وأمثالهم . على اننا نؤمن من عشرات السنين بأن الانسان وحدة بدنية نفسية تعيش فى بيئة مادية اجتماعية . وهذه التفاصيل النفسية لا ترجع بالضرورة عند درسها من الناحية الوراثية الى مراجع جسمية .

وهذا الخطأ الذى يقع فيه المشتغلون بعلم النفس تحرر منه المشتغلون بالعلوم الطبيعية فبعد ان كان مرجع الظواهر الطبيعية عندهم هو المادة أصبح المرجع أمرا لا يمكن لمسه وهو الطاقة . فانتقلوا من المادة التى يمكن لمسها ووزنها الى القوى واتجاهاتها وعلاقاتها ، وهى أمور لها وجود يختلف عما كنا نظنه عن الوجود المادى .

وحجة المشتغلين بعلم النفس أن الأساس العلمى الوحيد فى نظرهم هو أن يكون مرجعهم جسميا عصبيا يمكن لمسه والاحساس به ، على أن العلم لا يقول : ان اختيار أحد المرجعين — البدنى أو النفسى — دون المرجع الآخر بطريقة اعتبارية صرف يمكن أن يكون منهجا علميا سليما [1] .

الغريزة والغرض البيولوجى :

قيل : ان الغرائز تحقق أغراضا حيوية للكائن الحى فالجنسية تحقق

(١) راجع تاريخ الفلسفة فى العلاقة بين الجسم والعقل من فجر التاريخ حتى الآن .

التوالد والتكاثر واستمرار بقاء النوع الحيوانى . والبحث عن الطعام يحقق تناول الغذاء واستمرار حياة الفرد . واذا أريد تطبيق هذا المبدأ على بقية الغرائز كما صنفها « مكدوجل » أو «وليم جيمس » أو «ثورنديك » لوجدنا شيئا من الصعوبة عندما نصل الى غريزة الضحك ، وغريزة الحل والتركيب ، وغريزة الخضوع . والسر فى هذه الصعوبة ان هذه الأغراض الحيوية واضحة مباشرة أحيانا ، وغامضة غير مباشرة فى أحيان أخرى . ومع هذا يمكن الدفاع عن كل غريزة من حيث خدمتها للأغراض الحيوية . ويمكن فى هذا المقام بيان تآزر الغرائز المختلفة لخدمة هذه الأغراض ، والفرد الذى يفحص ما أمامه من أشياء قبل أن يأكلها يتآزر عنده الاستطلاع والحل والتركيب ، والبحث عن الطعام .. وهكذا .

الغرائز وتصنيفها :

وهناك اعتراض آخر جعله بعض الناس أساسا لترك نظرية الغرائز ، وهو اختلاف العلماء على تصنيفها . فقال « ثورنديك » بما يقرب من مائة غريزة . وقال « مكدوجل » بما يقرب من عشرين . وقال « آدلر » بغريزة واحدة . وقال « فرويد » بغريزتين .. وهكذا . استند البعض على هذا وقال : حيث انهم اختلفوا فى التصنيف فاننا سنتكلم عن الدوافع بدلا عن الغرائز [1] ولا مانع عندى من اتخاذ هذا الاتجاه لاستعمال لفظ جديد لم يصبه أثر من سوء الاستعمال ولكن تعليل التغيير بهذه الصورة ليس فى نظرى مبررا على الاطلاق .

واذا تأملنا تقسيمات الغرائز نجد ان كل عالم كان لديه مبدأ يقيم عليه تقسيماته ، وكان هذا المبدأ أحيانا صريحا ، وأحيانا ضمنيا ، فعندما أخذ العالم بالأغراض البعيدة تجمعت الغرائز ، وعند ما أخذ بالأغراض القريبة تعددت الغرائز ، فاذا ما انتقلنا من الأغراض الى السلوك نفسه تعددت حتى زادت على المائة وليس هذا عيبا فى نظرية الغرائز وانما هو اقامة لتصنيفات مختلفة على مبادىء مختلفة ، كما أقسم الناس اقساما بحسب

(١) راجع كتاب الدوافع النفسية : الفصل الأول . للدكتور « مصطفى فهمى » .

ألوان جلودهم ، ثم أقسمهم أنفسهم مرة أخرى بحسب أطوالهم ، وأقسمهم أنفسهم مرة ثالثة بحسب دياناتهم . وليس معنى اختلاف التقسيمات ان أغير أسماءهم فلا أسميهم أناسا بعد ذلك .

الدوافع والاتجاهات والميول :

ذكرنا حتى الآن ما للغرائز وما عليها ، ويرجع الى هذه الاعتراضات ما اتجه اليه المشتغلون بعلم النفس من الرغبة فى التحدث عن الدوافع ، أو الميول ، أو الاتجاهات ، أو القوى المحركة ، أو الحاجات النفسية .

وأغلب هذه الاتجاهات تلتزم شيئا من الغموض حتى لا تقع فى أخطاء نظرية الغرائز بسبب ما التزمته من الوضوح والتفصيل والتحديد .

واذا أردنا أن نحدد كنه ما يتضمنه كل من هذه المصطلحات ، وأردنا أن نقوم بعمليات التصنيف لوجدنا أنفسنا فى الموقف الذى وقفته نظرية الغرائز ، ولوجدناها معرضة لنفس النقد . فالسبب الذى من أجله لا يمكننا أن نتحدث عن الغرائز اطلاقا لا يمكننا من أجله أن نتحدث عن الدوافع اطلاقا [1] كذلك تصنيف الدوافع يخضع لنفس النقد فالدوافع فى نظر البعض اما أولية أو ثانوية .

والأولية فطرية ذات أساس عضوى ، أما الثانوية فيصيبها من عدم التحديد شىء كثير [2] .

والدوافع فى نظر البعض الآخر عضوية كالتنفس ، والتغذية ، والنوم ، والجنسية . وشخصية ترمى الى حفظ الذات كالتغذية ، والهرب . واجتماعية كالمقاتلة ، وحب الاجتماع ، والجنسية . ومشتقة تتكون فى أثناء اشباع الدوافع الأخرى كالعادات . وهذا التقسيم من التداخل بحيث انك تجد الجنسية تقع تحت نوعين ، والتغذية تقع كذلك تحت نوعين ، وهكذا مما لا ترضى عنه الأصول المنطقية التى تتبع فى عمليات التقسيم والتصنيف .

---

(١) أنظر مقدمة هذا الفصل .

(٢) حتى أنه يمكننا أن نقول : ان الدوافع الأولية فطرية ذات أساس عضوى والدوافع الثانوية هى ما ليس كذلك .

وهذا الذى قلناه عن الدوافع يمكن أن نقوله عن الاتجاهات ، والميول ، والقوى المحركة ، والغرائز .

ونخرج من هـذا العرض كله بمغزى واحد ، وهو أن الانسان يولد مزودا بطاقات حيوية فطرية ، بعضها عام ، وبعضها خاص وهـذه الطاقات لها من التكوين الجسمى والعصبى ما يعاونها على تحقيق الأغراض الحيوية للفرد والنوع . هذه الطاقات موروثة والدليل على هذا يؤخذ من دراسة واسعة عميقة لعلم التطور [1] ولا يمكن الا أن نسلم بالاستمرار والاتصال فى عالم الحياة بين الانسان والحيوان الراقى .

أما تسمية هذه الطاقة أو الاستعدادات بالغرائز ، أو الدوافع ، أو الميـول ، أو الاتجاهات ، أو الحاجات ، أو النزعات فانه أمر عديم القيمة فى ذاته ويعرض صاحبه لنفس النوع من النقد فى كل حالة كما أوضحنا .

وقد عقدت مجلة علم النفس التربوى البريطانية فى عامى « ١٩٤١ » و « ١٩٤٢ » مساجلة بين أئمة العلماء فى أمريكا وانجلترا لمعرفة ما صارت اليه نظرية الغرائز ، أماتت وأصبحت وديعة فى ذمة التاريخ أم انها ما زالت حية فى ميدان العلم الحى ؟ وانتهت هذه المساجلة التى اشترك فيها « بيرت Burt » ، و « مـايرز Myers » ، و « بـيرز Pears » ، و « ثورنديك « Thorndike » » ، و « فرنون « Vernon » » بأن هـذه النظرية قائمة فى جوهرها ، وان كان بعض التعديل قد تناولها فى بعض تفصيلاتها [2] .

الغرائز وحاجات الطفولة :

وقد وجد بعض المشتغلين بدراسات الأطفال فى العيادات السيكلوجية أن الغرائز — وان كانت تفسر سلوك الأطفـال — لا يسـهل ادراكها ، ووصلوا الى تفسيرات أكثر وضوحا من الغرائز وسـموها بالحاجات ، فالطفل يشعر بالحاجة الى الأمن أو الحاجة الى التقدير ممن حوله أو غير

---

(١) يظن الناس أن « مكدوجل » هو صـاحب نظرية الغرائز بينما أول من تكلم عن غرائز الانسان هو « داروين » ثم « وليم جيمس » .

(2) Is the Instinct Theory Dead : British Journal of Educational Psychology 1941, 1942.

ذلك . رأى هؤلاء أن تفسير سلوك الأطفال بالحاجات أفيد من الناحية العملية ، ولكنهم اختلفوا فى عدد هذه الحاجات وفى أسمائها . وكان موقفهم من هذا الخلاف شبيها بموقف العلماء من الغرائز . فبينما أراد بعض العلماء الاقتصار على عدد قليل جدا من الحاجات رأى البعض الآخر ضرورة القيام بشىء من التفصيل .

وهناك فى نظر بعض الباحثين ثلاث حاجات أساسية وهى :

١ — حاجة المرء الى النمو .

٢ — حاجته الى أن يكون له ميول .

٣ — حاجته الى أن يكون هو موضوع ميل أو حب .

والمقصود بالحاجة للنمو النمو من جميع نواحيه ؛ فهناك النمو الجسمى ، وهناك نمو المعرفة ، وغير ذلك . ولا شك أن الطفل تشتاق نفسه للنمو ، وتفسر الحاجة للنمو فى موضوع الغريزة بغرائز عدة ، كالبحث عن الطعام ، وغريزة الاستطلاع ، وغريزة الحل والتركيب ، وغير ذلك .

وأما حاجة المرء الى أن تكون له ميول ، فانها تبدو فى رغبة الأطفال فى تكوين أصدقاء ، وفى تكوين هوايات وغير ذلك . وأما الحاجة الى أن يكون هو موضوع ميل أو يكون محبوبا من والديه وزملائه ورؤسائه ومواطنيه وغيرهم ، فلا شك أيضا انها حاجة أساسية قد تفسر « بالغريزة » الاجتماعية « وغريزة » السيطرة وما الى ذلك .

والواقع أن الذين يدرسون الحالات الفردية يمكنهم استغلال الحاجات الثلاث السابقة الذكر فى تفسير سلوك الأطفال وفى محاولة توجيههم .

ويرى بعض الباحثين أن الحاجات الأساسية اثنتان ، وهما الحاجة للأمن والحاجة للمخاطرة ، وهاتان النزعتان ظاهرتان فى المجتمع ، فالمجتمع يبدو كأن فيه قوة للمحافظة أو صون التقاليد ، وقوة للتجديد والابتداع والمخاطرة وتتنازع هاتان القوتان المجتمعات والأفراد بشكل واضح .

ويمكن تفسير هاتين الحاجتين على أساس الغرائز التى وضع قائمتها « مكدوجل » . ويمكننا أن نتبين فى سلوك الأطفال هاتين النزعتين أو

الحاجتين فبحث الطفل عن الطعام والتصاقه بوالديه هو اتجاه نحو الأمن ، وميل الطفل للمقاتلة وحل الأشياء وتركيبها هو اتجاه نحو المخاطرة . هذا ويمكن الاستغناء عن التفسير المبنى على الحاجة للمخاطرة واعتبارها نتيجة للشعور بالأمن . فالميل للمخاطرة يزداد ويبرز اذا توافر الشعور بالأمن ، فالطفل الذى يهاجم غيره انما يفعل ذلك لوثوقه بقوته ، والفرد الذى يكسب عيشه من عمل معين لا يقدم على تركه الا اذا وثق من عمل آخر أو من احتمال وجود عمل آخر . بذلك نرى أن الأمن والمخاطرة يغذى كل منهما الآخر فكلما ازداد الشعور بالأمن ازدادت القدرة على المخاطرة ، وكلما خاطر الشخص اكتسب من التجارب والثقة بالنفس ما يجعله يؤمن بقوته ويطمئن الى نفسه . بذلك نرى أن الأمن والمخاطرة يؤثر كل منهما فى الآخر ويتأثر به. ويبدو من هذا أن الحاجةالى الأمن هىالحاجة الأساسيةفى نظر بعض الباحثين . ولكن النقد الذى يوجه الى هذا هو أن التقليل من الدوافع أو الحاجات الى حد كبير يجعل التفسير غير مفيد من الناحية العملية .

لهذا نشأ تقسيم آخر أكثر تفصيلا وأكثر فائدة من الناحية العملية سواء فى التفسير أو العلاج ، يقول بأن حاجات الطفولة ست وهى :

١ — الحاجة للأمن Security
٢ — « للمحبة Affection
٣ — « للتقدير Recognition
٤ — « للحرية Freedom
٥ — « الى سلطة ضابطة Control
٦ — « الى النجاح Success

والحاجة الى الأمن تبدو فى النواحى الجسمية والعقلية ، فالطفل يريد أن يأوى الى والدته ، ويريد أن يتغذى ، ويريد أن يأمن البرد والحر وغير ذلك . والأمن العقلى يبدو فى خوف الطفل من كل غريب ورغبته فى بحثه ومعرفته حتى يمكنه بناء على معرفته أن يطمئن اليه أو يبتعد عنه نهائيا ،

فالرغبة فى الأمن رغبة أكيدة ، ولا يتقدم الطفل بسهولة فى ميدان الا اذا اطمأن وشعر بالأمن فى شئونه الحيوية ، وفقدان الأمن يترتب عليه القلق والخوف وعدم الاستقرار .

أما الحاجة للمحبة فتبدو فى أن الطفل يريد أن يشبع حبه لأمه ومن حوله ، ويريد أن يشبع من حبهم له . ويخطىء بعض الآباء اذ يربون أبناءهم تربية « عقلية » مبنية على مجموعة من القواعد الباردة الخالية من كل عاطفة ، بينما يريد الطفل أن يشعر شعورا كاملا بحب والديه له وبحبه لوالديه ، وهذا هو السبب فى أفضلية التغذية الطبيعية من ثدى الأم على التغذية الصناعية ، ففى الأولى تحتضن الأم طفلها ويتمتع الطفل بأمرين الغذاء والحنان . وأما التغذية الصناعية فتخلو غالبا من شعور الطفل بحنان أمه . ولذا يحسن فى حالة الأطفال الذين تضطرهم ظروفهم الى تغذية صناعية أن تحملهم أمهاتهم الى صدورهن ويجلسن الجلسة التى ينصح بها أطباء الأطفال فى حالة اعطائهم غذاءهم .

وأما الحاجة للتقدير فانها تبدو فى شغف الطفل بأن نعترف به ونشجعه اذا مشى أو تكلم ، ولا نقدم عليه غيره فى كل مرة ، ولا نهمله ونهتم بأخيه الى غير ذلك .

وميل الطفل للحرية يبدو من غضبه اذا قيدنا حركاته ، ومن شغفه باللعب والتسلق والتزحلق والجرى ، وميله للحرية فى الحركة يتبعه ميله لحرية الكلام وحرية التفكير . والحرية هى التى تساعد على النمو . غير ان الطفل يتضايق من الحرية الكاملة ، فهو يود أن يعلم من آن لآخر ما يراد منه عمله ، ويود أن يتأكد من سلوكه ان كان يوافق عليه الغير أم لا . فكأن الطفل يجب أن تكون أمامه سلطة ضابطة ترشده وتوجهه ولا تقيده بقيود جامدة .

وكذلك يميل الطفل للنجاح ويتطلع اليه ، والنجاح هو الذى يجعله يثق بنفسه ويشعر بالأمن ويقوم بمحاولات أخرى لتحسين سلوكه ، فالنجاح فى أول خطوة يخطوها الطفل عند أول تعلمه المشى هو الذى يدفعه الى محاولات أخرى .

هذه حاجات نفسية ، وهناك حاجات بدنية فسيولوجية ؛ كالحاجة للنوم والحاجة المكتسبة للتدخين والحاجة للتنفس والغذاء .

وهناك تقسيمات أخرى للحاجات النفسية . ولسنا متجهين الى عرض جميع أنواع التقسيمات ؛ ذلك لأننا اكتفينا بالتقسيم الذى ثبتت قيمته التفسيرية والتطبيقية .

وهذه الحاجات التى ذكرناها ليست مقتصرة على الأطفال وانما هى تفسر بسهولة سلوك الكبار أفرادا أو جماعات . وكل ما تمتاز به الحاجات عن الغرائز أنها عملية من حيث قدرتها على تفسير السلوك وتوجيه العلاج . وعلينا أن نتذكر أن الحاجة ليست نهائية ، وانما هى بدورها يمكن تفسيرها على أساس الغرائز أو على أساس الدوافع بحسب التسمية التى نميل اليها .

النزعات الفطرية والتعليم :

كانت مشكلة التعليم قديما مشكلة ادراكية صرفا ، فكان المدرس يهتم بناحية المعرفة ، والطفل عليه أن يفهم ويحفظ ما يلقى عليه من المعلومات ، ولكن أصبح المربون يهتمون الآن بالدافع لكسب المهارة ، واستثارة هذا الدافع هى الخطوة الأولى التى ينبنى عليها تحرك الطفل واندفاعه نحو غاية معينة يسعى لتحقيقها . وفى أثناء نشاط الطفل لتحقيق هذه الغاية المعينة يقوم بسلوك عقلى وحركى . هذا السلوك العقلى والحركى يتحسن ، ويطلق على هذا التحسن فى النواحى العقلية والحركية اسم التعلم . تغير الحال اذن فبعد أن كان الاهتمام منصبا على التعليم أصبح منصبا أكثر على التعلم ، والفرق بين هذين الاتجاهين هو أن الرأى الحديث يهتم بنشاط المتعلم أو بفاعليته ، بينما الرأى المألوف يهتم بنشاط المعلم وفاعليته .

لذلك اختلفت دور التعليم الحديثة عن دور التعليم المألوفة ففى الأخيرة يجلس المتعلم ، ويقوم المعلم بنشاط كبير فى الشرح والتفهيم ، ويقتصر عمل المتعلم على الاستماع وقبول ما يلقى عليه . واما فى دور التعليم الحديثة فان المتعلم يقوم بنشاط البحث والتنقيب واجراء التجارب ، ويقتصر عمل المعلم على التوجيه متى لزم الأمر. والرأى الحديث القائم على فاعلية المتعلم

ونشاطه يعترف بأن للطفل غرائز أو قوى أو دوافع أو محركات تجعله أميل الى الفاعلية منه الى الاقتصار على الانفعالية أو مجرد التأثر ولأجل أن نفهم ما يقصد من أن عملية التعلم مبنية على تنشيط الكائن الحى باستثارة غرائزه أو دوافعه أو قواه نذكر مثالا من التجارب العديدة التى أجراها علماء النفس . ولنأخذ تجربة أجراها « مكدوجل » [1] اذ وضع لكلبه الجائع قطعة من الخبز (بسكويت) فى صندوق مقفل بطريقة معقدة . فالجوع هنا مستثار وتحركه عوامل بعضها احساسات داخلية وبعضها احساسات خارجية فيحاول الكلب الحصول على « البسكويت » . فاستثارة الدافع الغريزى أو الطبيعى نشطت الكائن الحى للقيام بسلوك يرمى الى الحصول على « البسكويت » هذا السلوك يتعدل ويتهذب الى أن ينجح فى الوصول الى غايته وبعد مرات عدة يكتسب الكلب مهارة فى فتح الصندوق . هنا يتعلم الكلب فتح الصندوق ، وكان لابد لهذا من دافع أو قوة محركة ، فالتعلم هنا ما هو الا تحسن فى أساليب الكلب ووسائله لاشباع دوافعه التى تحفزه للسعى والنشاط والمحاولة .

وبنفس الطريقة يمكن استثارة الأطفال لاشباع دوافعهم أو غرائزهم المختلفة ، وفى أثناء اشباعهم لها يتعلمون أشياء كثيرة تزداد بها مهارتهم وكفايتهم لمواجهة مشكلاتهم .

لنأخذ مثالا بسيطا وهو حفظ جدول الضرب . هناك عدة طرق يمكن اتباعها ، منها أن يؤمر التلميذ بحفظه بعد فهمه لأساسه ، فاذا لم يحفظه يغرى بالمكافأة أو يهدد بالعقاب أو يثار بالتنافس الى أن يحفظه ، أو يحلى جدول الضرب بأساليب لطيفة تجعله سهل الاستساغة ، أو يتعلم الطفل جدول الضرب حتى يمكنه القيام بعملية البيع والشراء ، أو بناء حظيرة للدواجن ، أو معرفة ما تتكلفه دواجنه للطعام أو غير ذلك . وظاهر أن الطريقة الأخيرة أحب الى النفس من غيرها ، وهذه الميزة ناشئة من أن جدول الضرب لا يحفظ فيها لغير غاية ، وانما عملية فهم الجدول وحفظه نوع من النشاط المهم

(1) Mc Dougall : An Outline of Psychology.

لاشباع غايات أخرى يتحقق فى اشباعها التعبير عن الغرائز أو الدوافع النفسية المختلفة من سيطرة وحل وتركيب ولعب واجتماع واستطلاع وما الى ذلك .

وفى طرق التدريس المألوفة يمكن استغلال دراسة الغرائز أو الدوافع الأولية فى جعل الدروس مشوقة ، ففى دروس مبادىء العلوم لا يصح الاكتفاء بالالقاء والشرح ، وانما يصح استثارة الميل الى الاستطلاع فى التلاميذ ؛ مما يجعلهم يفكرون فى السبب فى ظاهرة معينة ، والحكمة منها ، وغير ذلك . وفى مثل هذه الدروس أيضا نعطى للتلاميذ فرصة رسم النماذج مما يشبع فيهم السيطرة ، والحل والتركيب ، والاستطلاع ، ويصح تشجيع التلاميذ على جمع نماذج خارج الفصل مما له علاقة بدروسهم واستحضارها لتركيبها وعمل المتاحف منها ؛ وفى هذا اشباع لميل التلاميذ الى الجمع والاقتناء ، والاجتماعية والسيطرة وغير ذلك .

ولا شك أن أى درس من الدروس المألوفة اذا أعطى لفصل من التلاميذ — يتفق هذا الدرس مع قوته — يمكن جعله مشوقا بمثل ما تقدم من الطرق . هذا اذا لم يحدث تغيير جوهرى عام فى أساليب التعليم .

ويلجأ كثير من المدرسين والآباء لحل مشكلة النظام أو التعليم عن طريق اثارة الخوف أو الهرب أو الخضوع ، ويحسن — ما أمكن — الا يعتمد على مثل هذه الدوافع ، فالاعتماد عليهما وان أدى الى نتائج سريعة ، الا أن له نتائج سيئة أكثر رسوخا وأشد تأثيرا ، فيترتب عليهما تنشئة الطفل الجبان المتردد القليل الثقة بنفسه ، أو الطفل الثائر الذى يصعب ضبطه تحت أى سلطة مرشدة .

ونختم هذا بأن نقول : ان الغرائز أو الدوافع الأولية هى مصادر الطاقة البشرية وهى الأسس الهامة التى يجب أن تستغل فى تكوين عادات النشء وميولهم وأخلاقهم ، فعلينا أن نبدأ بها لتوجيه السلوك ونرجع اليها فى محاولة فهمه .

خاتمة :

رأينا مما تقدم انه لابد لنا من افتراض « غرائز » أو دوافع ، أو قوى ، أو نزعات لتفسير السلوك ولتوجيهه . ولكن علينا أن تتذكر دائما ان التفسيرات الضيقة والتوجيهات المبنية على أساس ضيق تغفل المبادىء الأساسية التى قدمناها ، فهى تغفل تعدد العوامل الداخلية فى الفرد والعوامل الخارجية فى البيئة ، وتهمل فكرة تشابك هذه العوامل فى صورة كلية شاملة متماسكة .

فمن الخطأ أن نقول : ان التلميذ الذى يسرق يحتاج الى أن نعلى فيه غريزة حب التملك . والتلميذ الذى يشاغب يحتاج الى أن نعلى فيه غريزة السيطرة . والتلميذ الفضولى يحتاج الى اعلاء فى غريزة حب الاستطلاع . فهذه العيوب عيوب الشخصية كلها ، ولكى نفهمها لابد أن نرسم صورة كاملة للشخصية حاضرها وماضيها ، فربما يسرق التلميذ لأن السرقة هى أيسر السبل للحصول على ما يقضى به حاجاته ، وربما كان لخوفه ممن حوله وعدم اطمئنانه لهم ، وربما كان لحرمانه من حب أحد أبويه ، وربما كان لهذه الأسباب مجتمعة ، وربما كانت هناك أسباب غير ما ذكرناه [1] .

والمهم فيما عرضناه ان الطفل لا يولد خلوا من القوى والدوافع ، وانه ليس افتئاتا على العلم ان نسميها « غرائز » اذا فهمنا مدلول الكلمة بصورة معدلة تختلف بعض الشىء عن الصورة التى قدمها بها « مكدوجل » . هذه القوى أو الغرائز يمكن استغلالها فى اطار الوظيفية ، والكلية ، والغرضية لفهم سلوك البالغين والأطفال ولتوجيهه .

بهذا صار للتربية معنى جديد ، فبعد أن كان المفروض أن المربى يمكنه أن يقوم بأى عمل لتكوين الطفل بالصورة التى يريدها أصبحت مهمة المربى محصورة فى تهيئة الظروف لانماء القوى الموجودة فى الطفل على أحسن وجه ممكن . وهذه القوى شديدة المرونة عند الانسان ، خصوصا فى طفولته ، ولذا يمكن تعديلها الى درجات بعيدة المدى .

---

(١) بينا ذلك فى كتاب أسس الصحة النفسية ودللنا عليه بحالات كثيرة .

المراجع

١ — أسس الصحة النفسية للدكتور عبد العزيز القوصى

2. Fox : Educational Psychology.
3. James, W. : Talks to Teachers.
4. Meredith : Psychology Applied to Education.
5. Sturt & Oakden : Modern Psychology and Education.
6. G.W. Allport : Personality. A Psychological Interpretation.
7. Symposium : Is the Instinct Theory Dead. British Journal of Educational Psychology 1941-1942.

الباب الرابع

الدوافع المكتسبة

الفصل الرابع عشر : العواطف والخلق

الفصل الخامس عشر : الحياة العقلية اللاشعورية

الفصل السادس عشر : مدارس التحليل النفسى

الفصل السابع عشر : تطبيقات علاجية وتربوية

2. Fox : Educational Psychology.
3. James, W. : Talks to Teachers.
4. Meredith : Psychology Applied to Education.
5. Smit : Modern
6. G.W. Allport : Personality, A Psychological Interpretation.
7. Symposium : Is the Instinct Theory Dead. British Journal of Educational Psychology 1941-1942.

الفصل الرابع عشر

العواطف والخلق

مقدمة عامة

رسمنا فى البابين السابقين صورة للدوافع الفطرية عند الانسان ، وبينا فى خلالها دوافع الانسان ، أو غرائزه ، وحاجاته النفسية ، ونزعاته الفطرية . وتمثل كل هذه النواحى استعدادات تستثار عند توافر شروط معينة ؛ فنجد الانسان مدفوعا اذ ذاك للقيام بعمل معين كالبحث عن الطعام ، أو البحث عن الرفاق ، أو الضحك أو غير ذلك . وهذه الاستعدادات كما رأينا كثيرة متنوعة . وبعضها يدفع الانسان فى اتجاه قد يتعارض مع الاتجاه الذى تدفعه فيه نزعة أخرى . فقد يدفعه تحقيق الرغبة الجنسية الى اتجاه فيه هلاكه . ولهذا تجده فى نفس الوقت يتردد رغبة فى الاتجاه الى جهة أخرى فيها المحافظة على حياته . فكأن تنوع الاستعدادات الفطرية المختلفة وكثرتها تؤدى الى شىء من عدم التنظيم لو بقيت على صورتها الفطرية البدائية . ولكننا نجد عادة أن سلوك الانسان البالغ فيه شىء من الاستقرار ، بحيث يسهل التنبؤ بما سيقوم به فى ظروف معينة ؛ بخلاف الطفل الذى لا يسهل علينا التنبؤ بسلوكه فى كثير من الأحيان . فالطفل يصرخ ويضحك ويلعب ويجذب هذا ويدفع ذاك دون تنظيم كبير ، ودون القدرة من ناحيتنا على توقع وتحديد ما سيصدر عنه . وهناك مثال آخر يبين الفرق بين سلوك الانسان البالغ وسلوك الطفل ؛ فالانسان البالغ الذى يعطف على الحيوان — وقد ينتمى الى جمعية الرفق بالحيوان — يغضب كثيرا اذا رأى حيوانا يضرب ، وقد يتخذ موقفا عمليا ازاء من وقع منه الضرب . ومعنى هذا أن انفعال الغضب والدفاع عن الحيوان قد أثارتهما

رؤية الضرب . ويتكرر هذا عادة كلما تكررت رؤيته لمثل هذا الحادث ، وبهذا يمكنك أن تتنبأتنبؤا صادقابسلوك هذا الشخص فى مثل هذا الموقف. أما الطفل فقد يتأثر من رؤية حيوان يضرب وقد لا يتأثر ، وأحيانا نجد نفس الطفل يتأثر اليوم بما لم يتأثر به بالأمس . ونجد كذلك أن تأثر الطفل قد تختلف شدته من موقف الى آخر برغم تشابه هذه المواقف . ومعنى هذا أننا لا نجد ضابطا محكما لسلوك الطفل كذلك الضابط الذى نجده لسلوك الكبار . على أن سلوك الكبار أنفسهم يختلف من شخص الى شخص فى درجة التنظيم ، وفى امكان التنبؤ به . وتنظيم السلوك عند الكبار نتيجة للخبرة أو للتعلم أو الاكتساب ، وهو مبنى على النزعات الفطرية بمختلف أنواعها . ونتيجة هذا التنظيم أن تتكون استعدادات مكتسبة للسلوك . ونجد بعض هذه الاستعدادات فى مستوى شعورى ، وبعضها الآخر فى مستوى لا شعورى . ولا يقصد بالمستوى الشعورى أنها دائما شعورية ، ولكن يقصد أنها يمكن أن تكون شعورية . أما المستوى اللاشعورى فيقصد به أن الاستعدادات تكون دائما لاشعورية ، الا اذا اتبعت أساليب التحليل النفسى فى ايجادها على المستوى الشعورى ! ويطلق على الاستعدادات الشعورية المكتسبة اسم « العواطف » ، وتسمى أحيانا بالميول المكتسبة . أما الاستعدادات اللاشعورية المكتسبة فانه يطلق عليها اسم « العقد النفسية » . وقد اكتسبت كلمة « العواطف » صبغة اصطلاحية أكثر تحديدا من كلمة « الميول » ، ولهذا ستكون أغلب دراستنا منصبة على العاطفة ، مع تذكرنا أن العاطفة والميل يكادان يكونان مترادفين .

ويمكننا أن نقول بوجه عام : ان ميول الانسان اما فطرية واما مكتسبة. فالميول الفطرية تدخل تحتها الغرائز أو النزعات الفطرية أو الدوافع الأولية . أما الميول المكتسبة فتدخل تحتها العواطف والعقد . والمقصود بالميل الاتجاه النفسى . فالانسان يتجه الى تناول الطعام فى حالة الجوع . ومحب الموسيقى عنده ميل موسيقى . ولا يكون الميل دائما فى حالة نشاط ، بل يكون فى أغلب الأحيان كامنا ، ولا ينشط الا اذا استثير . ويستثار الميل

من الخارج بادراك ما يقابل هذا الميل ؛ فالموسيقى يستثار بالموسيقى وهى موضوع الميل . والمؤرخ يستثار بموضوع ميل آخر كالآثار والوثائق التاريخية وما الى ذلك . ويستثار الميل كذلك عن طريق التذكر أو التصور ، وفى هذه الحالة لا تكون المثيرات خارجية وانما تكون صادرة من داخل الشخص نفسه . وفى الوقت الذى لا أستمع فيه الى الموسيقى ولا ينشغل ذهنى بها لا يكون الميل مفقودا ، وانما يكون موجودا بصورة كامنة مستترة . فاذا استثير الميل وجد الدافع الذى يدفع الكائن الحى للقيام بالسلوك .

العواطف

يقال : ان شخصا ما عنده عاطفة الحب نحو شخص آخر ، ونجد أن صاحب العاطفة يتأثر فى مواقف مختلفة نحو هذا الصديق تأثرات تختلف من موقف الى آخر . فنجده يسر لنجاح صديقه فى مشروع ما ، ويحزن عليه عند مرضه ، ويغضب اذا اعتدى عليه ، ويفخر بنجاحه ، ويخاف عليه عند احتمال وقوع الضرر له . وهكذا نجد أن صاحب عاطفة الحب تستثار عنده هذه العاطفة فى مواقف مختلفة تتضمن موضوع هذه العاطفة وهو صديقه الذى يحبه . ويشعر صاحب العاطفة فى كل موقف من هذه المواقف بشعور انفعالى ، ويندفع فوق ذلك للقيام بسلوك يتطلبه الموقف . فاذا اعتدى شخص على صديقه بالاهانة أو بالتشهير ، فانه يغضب لذلك ويندفع لحماية صديقه أو للاعتداء على المعتدى . والعاطفة كما يتبين مما تقدم تشبه الغريزة . فالغريزة — كما قلنا — استعداد نفسى يستثار فى موقف معين . ويترتب على استثارته انفعال وسلوك ، وهذا السلوك يتطلبه الموقف الذى كان عاملا من عوامل استثارة الغريزة . وكذلك العاطفة استعداد يستثار بالمواقف التى تتضمن موضوعا معينا ، ويترتب على الاستثارة انفعال وسلوك يتطلبهما هذا الموقف المعين ؛ غير أن الغريزة استعداد فطرى والعاطفة استعداد مكتسب . وكل استعداد يكون اما كامنا واما فى حالة نشاط ؛ فالشخص الذى يذهب الى عمله فى أثناء النهار ولا يذكر فى هذه

الفترة زوجته وأولاده ، لا يكون قد فقد عاطفة الحب نحوهم ، وانما تكون عاطفة الحب موجودة فى حالة كامنة تستثار اذا وجد فى موقف يتعلق بأحد هؤلاء ، كالمرض مثلا أو الاعتداء أو النجاح أو غير ذلك ؛ فادراك هذه النواحى يستثير هذه العاطفة ، ويترتب على استثارة كل منها انفعال يختلف باختلاف الاستثارة وسلوك يتفق والموقف المثير . ومعنى هذا أن العاطفة استعداد عقلى مكتسب يرتبط بموضوع ، ويؤدى الى دفع الكائن الحى للقيام بأنواع من السلوك ترتبط بهذا الموضوع .

ولكى نبين كيف تتكون العاطفة نأخذ مثالا العاطفة التى تتكون بينك وبين شخص تقابله لأول مرة فى حياتك . ولنخرج من بحثنا ما يستثار عندك من انفعالات نتيجة لخبراتك السابقة (١) ، مما يؤثر فى أحكامك ومشاعرك نحو هذا الشخص . فهب أن هذا الشخص كان معك على جانب من الأدب والمجاملة والكرم ، ، وكان ميالا الى خدمتك ومعاونتك ، وادخال السرور على نفسك ، واظهار العطف عليك . اذا حدث هذا كله كان مجالا طيبا لارضاء « غرائزك » وحاجاتك . وكان فى تكرار وجوده فى مجال حياتك مبعث لانفعالات سارة فى مجموعها . وبهذا تجد نفسك على ضوء الخبرة المتكررة تشعر كلما قابلته بالارتياح لمقابلته . وبعد وقت قد تسمع أنه مرض فلا تتمالك الشعور بالألم ، وتجد نفسك مدفوعا لمساعدته حتى يشفى . واذا علمت أنه قام بعمل عظيم فانك تشعر بالزهو ، وتندفع للتعبير عن هذا الزهو بأساليب عدة . واذا سمعت شخصا يهجوه أو يخدش سمعته فانك لا تلبث أن تغضب ، وتجد نفسك مدفوعا لرد الاعتداء بمثله أو للدفاع عنه . ثم اذا سمعت أن خيبة أصابته فى مشروع قام به ، فانك تشعر فى نفسك بشىء من الاستكانة ، وبشىء من الخيبة . فكأن عاطفة الحب تكونت نتيجة خبرات متكررة بموضوع معين ، وهذه الخبرات المتكررة صحبتها انفعالات فى مجموعها سارة . يقال فى هذه الحالة : ان الشخص تكونت لديه عاطفة حب نحو الشخص الآخر . وتوجد هذه العاطفة فى صورة كامنة ، أو كما يقول « مكدوجل » كجزء من تكوين العقل ، أو كاستعداد

(١) هنا يشار إلى الحب والكراهية من أول نظرة .

عقلى يستثار اذا توفرت شروط تجتمع فى صاحب العاطفة وفى مجال حياته فى أثناء الاستثارة ، فينفعل ويقوم بسلوك ، وكل من الانفعال والسلوك يختلف باختلاف الموقف الذى تحدث فيه الاستثارة . ويمكننا أن نتبين هنا فرقا آخر بين العاطفة و « الغريزة » ، فالغريزة مهما اختلفت المواقف المثيرة لها ، ومهما اختلفت أنواع السلوك المصاحبة لها فان لها انفعالا ثابتا فى نوعه ، كالخوف فى غريزة الهرب ، والغضب فى غريزة المقاتلة ، والحنو فى الوالدية وغير ذلك . أما العاطفة فان استثارتها مصحوبة بانفعالات مختلفة تتنوع بحسب المواقف . فمرض الصديق يستثير فى صاحب العاطفة الحنو ، وخيبة الصديق تستثير فى صاحب العاطفة التألم والاستكانة ، ونجاح الصديق يستثير فى صاحب العاطفة الزهو والفخر والسرور . فكأن عاطفة حب الصديق اذا استثيرت فان استثارتها تؤدى الى ظهور انفعالات مختلفة ، بخلاف الغريزة التى اذا استثيرت فانها تؤدى الى ظهور انفعال خاص

لنأخذ مثالا آخر يبين كيفية تكون العاطفة ؛ هب أنك قابلت شخصا لأول مرة فى حياتك . وهب أنك لم تشعر نحوه فى المقابلة الأولى بتلك الانفعالات التى تشعر بها أحيانا عند أول مقابلة ، نتيجة لتأثرنا بانفعالات سابقة ، ونتيجة لوجود أوجه شبه دقيقة بين الشخص أو الموقف فى هذه المقابلة الأولى ومماثلهما فى الماضى [1] . ثم هب أن هذا الشخص كان كثير التهكم عليك ، وميالا الى ابراز عيوبك واخفاء محاسنك ، وكان معدوم المجاملة شديد الجفاء ، لا يكترث لما أنت فيه من مرض أو خيبة ، بل قد يعاون على خلق الظروف التى تزيد حالتك سوءا على سوء . وهب كذلك أنك شعرت منه بالتضايق فى حالة نجاحك وتقدمك . كل هذه المواقف المختلفة التى يتكرر فيها وجود هذا الشخص تصحبها فى نفسك انفعالات فى مجموعها مؤلمة ومنفرة . واذا تكررت هذه المواقف مع هذا الشخص فى مجال حياتك ، فانك لا تشعر نحوه بالميل أو الحب ، وانما تشعر بكراهيته والنفور منه . فاذا علمت بخيبته فى الحياة فان هذا قد

(١) هنا يشار مرة أخرى الى الحب أو الكراهية من أول نظرة .

يثير فيك نوعا من الارتياح ، أو على الأقل لا يثير فيك عادة ما يثيره من التألم لو كان فى موضعه صديق عزيز عليك . واذا اعتدى عليه شخص بالاهانة والهجاء فانك قد تشترك معه فى نفس الاتجاه ، أو على الأقل تجد نفسك مستريحا لما تسمع ، ولا تجد نفسك ميالا للدفاع عنه أو للاعتداء على من تصدر عنه الاهانة . واذا سمعت تعديدا لحسناته فان هذا قد يثير فيك الغضب ، وقد يدفعك الى نقض ما تسمع أو الاعتداء على مصدره . فالموقف الذى أثار الغضب فى عاطفة الحب أثار السرور فى هذه العاطفة . والموقف الذى أثار التألم والاستكانة فى عاطفة الحب أثار الشعور بالرضا والارتياح فى هذه العاطفة . ويقال فى هذه الحالة : ان الشخص قد تكونت لديه عاطفة الكراهية نحو الشخص الآخر . والطريقة التى تكونت بها عاطفة الكراهية تشبه تلك التى تكونت بها عاطفة المحبة . غير أن الخبرات التى يتكرر فيها موضوع عاطفة المحبة تكون عند تكون العاطفة فى مجموعها سارة وأما الخبرات التى يتكرر فيها موضوع عاطفة الكراهية فانها تكون مصحوبة عند تكون العاطفة بانفعالات تتصف فى مجموعها بأنها مؤلمة أو غير سارة . ولا نقصد ان الانفعالات المصاحبة للخبرات الأولى التى تؤدى الى تكون العاطفة تكون كلها انفعالات سارة فى حالة الحب ، ومؤلمة فى حالة الكراهية ، ولهذا قلنا : ان أغلب الانفعالات فى الحالة الأولى تكون سارة وأغلبها فى الحالة الثانية تكون مؤلمة . ولهذا نجد أن حبك لصديق يختلف عن حبك لصديق آخر ، وذلك لاختلاف الخبرات ، ولاختلاف النسبة بين الانفعالات السارة والمؤلمة عند تكون هذه العواطف . وتبعا لاختلاف عواطف الحب تختلف الانفعالات المستثارة فى المواقف المتشابهة . فأنا أحب شخصين « ا ، ب » . ولكن اذا مرض « ا » فاننى لا أتألم بنفس الدرجة التى أتألم بها اذا مرض « ب » بنفس المرض .

واذا وازنا بين الطفل والبالغ نجد أن غرائز الأطفال أو دوافعهم أو نزعاتهم تدفعهم للقيام بالسلوك فى الصور الفطرية البدائية . فالطفل اذا شعر بالجوع وضع أول ما يقابله من الأشياء فى فمه . واذا وقف أى

شخص فى سبيل تحقيق غرائزه ، فانه يعتدى عليه بالضرب وبالصراخ ، سواء أكان هذا الشخص الذى يعترض سبيله أمه أو أباه أو أى شخص آخر . ونجد الطفل عادة — كما سبق أن بينا — يضحك ويلعب ، ويبكى ، ويصرخ ، ويجرى ، وينط ، ويقذف ، ويبحث ، ويهرب ، وهكذا ، وقد يحدث كل هذا فى خلال فترة زمنية قصيرة . أما الانسان البالغ — كما نألفه — فان محركات السلوك عنده يغلب أن تكون مرتبطة بموضوعات أو بأشخاص أو بأفكار مما يتصل بحياته . فتتركز محركات السلوك عنده حول أفراد أسرته ، وحول وطنه ودينه ، وحول موضوعات ميله المختلفة كالموسيقى والكتب والآثار وغير ذلك ، وحول أفكاره ومبادئه وذكرياته . هذه تصبح استعدادات مكتسبة على جانب كبير من القوة لا تقل عن قوة الغرائز نفسها . وتصبح هذه الاستعدادات محركات مستقلة للسلوك [1] . وباختلاف موضوعات هذه العواطف وقوتها يختلف تقديرنا للأشخاص . فالشخص الذى تكون عنده عاطفة حب الصدق ، يختلف فى نظرنا عن ذلك الذى تكون عنده عاطفة حب الكذب . والشخص الذى يحب وطنه أكثر من الآخر ، يكون له عندنا تقدير أرقى من تقديرنا للآخر . من هذا نرى أن تكون العواطف فيه تنظيم لمحركات السلوك على مستوى أعلى من مستوى الغرائز . ونرى كذلك أن العاطفة هى استعداد مكتسب ناشىء عن تنظيم النزعات الفطرية حول موضوع معين . فغريزة المقاتلة مثلا ودافع الاستطلاع وبقية الغرائز والدوافع بدل أن تثور متصلة بأى موضوع ، تجدها تتحرك متصلة بموضوعات العواطف ، وبذلك يقل ظهورها متصلة بموضوعات أخرى . فيتحدد نوعا ما اتجاه النزعات الفطرية وتصبح موضوعات العواطف أكثر استثارة لها من غيرها . بهذا يحدث بعض التنظيم فى سلوك الانسان . ويزداد هذا التنظيم عادة تدريجيا مع نموه من طفولته الى اكتمال نضجه .

---

(١) راجع فكرة الاستقلال الوظيفى للدوافع « أولبورت » فى الفصل السابق .

ويرجع الفضل الى « شاند » فى كونه أول من ميز بين العاطفة والانفعال، وفى كونه أول من بين أن العاطفة هى تنظيم الانفعالات أو الاستعدادات الانفعالية حول موضوع أو فكرة . ولكن « شاند قد بالغ فى قوله : ان الانفعالات التى تتصل بعاطفة الحب هى نفس الانفعالات التى تتصل بعاطفة الكراهية ، غير أنها تستثار فى عاطفة الحب فى مواقف مغايرة للمواقف التى تستثار فيها عاطفة الكراهية . فالغضب مثلا يستثار اذا أهين الصديق ويستثار كذلك اذا أكرم العدو . ووجه المبالغة أن رأى « شاند » لا ينطبق على كل الانفعالات ؛ فانفعال الحنو يستثار مع عاطفة الحب ، ولكن لا يوجد موقف من المواقف يرتبط بعاطفة الكراهية يمكن أن يظهر معه انفعال الحنو. كذلك الاشمئزاز يظهر مرتبطا بعاطفة الكراهية ، ولا يوجد موقف من المواقف يمكن أن يظهر فيه الاشمئزاز مرتبطا بعاطفة الحب الصحيح . والسر فى وقوع « شاند » فى هذا الخطأ أن استقصاءه للانفعالات كان أضيق من استقصاء « مكدوجل » ومن تبعوه لها . والخطأ الآخر الذى وقع فيه « شاند » أنه يتحدث عن العاطفة كما لو كانت تنظيما للانفعالات حول موضوع معين ؛ وهى فى الواقع تنظيم للنزعات الانفعالية ؛ أى أنها تنظيم لاستعدادات تتضمن القيام بسلوك ملائم . ويمكننا هنا أن نوازن بين عاطفة الحب عند شخصين « ا ، ب » فى حالة حبهما لشخص ثالث « حـ » . فاذا مرض « حـ » ، وعلم كل من « ا ، ب » فقد تجد « ا » يتألم ، ولا يفعل شيئا ، أما « ب » فانه قد يتألم ، ويسعى بمعونة عملية جدية نحو « حـ » . وبهذا يكون سلوك « ا » تغلب عليه صفة التأثر الانفعالى مع عدم خلوه من بعض التعبير عنها أو بعض النواحى العملية القاصرة . أما « ب » فان عاطفته اذا استثيرت تستكمل فيها النواحى الانفعالية والنواحى العملية . ولأهمية النواحى العملية النزوعية لا يجوز اهمالها فى تحديد معنى العاطفة . ليس معنى هذا أن « ا » لم تتكون لديه عاطفة نحو « حـ » ؛ ولكن معناه ان عاطفة «ب» أكثر اكتمالا من وجهة نظر الصحة النفسية من عاطفة «ا» وذلك لوضوح التعبير النزوعى فى حالة « ب » . ولهذا وجب أن نقول : ان العاطفة هى استعداد مكتسب ناتج عن تنظيم النواحى الانفعالية والنزوعية نحو

موضوع معين . وأما « مكدوجل » فانه استفاد كثيرا من آراء « شاند » ، واليه يرجع الفضل فيما نثبته هنا عن العواطف من آراء .

تطور العواطف

سبق أن أشرنا الى أن الطفل يبدأ حياته سريع التأثر ، سريع الاستجابة ، متنوع الانفعالات ؛ فهو يبكى للجوع ، وتظهر عليه علامات الرضا للرضاعة ، ويصرخ من الألم ، ويشمئز من الطعام الكريه ، ويبتسم لرؤية أمه الى غير ذلك . وبعد مدة من الزمن نجد أن الأم أو من يقوم مقامها قد أصبحت مصدر انفعالات مختلفة ؛ فالطفل يغضب لبعدها عنه ، ويسر لقربها منه ، وبالجملة يصبح لها فى نفسه معنى خاص ، وتكون بذلك قد تكونت عاطفة حب الأم . وتتكون للطفل بنفس الطريقة عواطف متعددة ، يترتب على استثارة كل منها مشاعر انفعالية ، وقيام بسلوك يتطلبه الموقف . وتتكون للطفل عاطفة نحو أبيه ، وأخرى نحو لعبته ، وثالثة نحو قطته أو كلبه وهكذا . وعواطف الطفل تنمو على وجه العموم حول المخلوقات الحية أكثر مما تنمو حول الأشياء الجامدة . وتنمو كذلك حول الأشياء المتحركة أكثر مما تنمو حول الأشياء الساكنة . ونجد أن الطفل فى حالة تمركز عاطفته نحو شىء غير حى يسلك كما لو كان يتصور أنه حى . وهذا مما يفسر بعض ما يقوم به الأطفال من محادثات تجرى بينهم وبين دمياتهم التى يكسونها بالملابس ، ويقدمون لها الأطعمة ويغدقون عليها الهدايا ، ويوقعون عليها العقاب . وهذه الظاهرة تسمى نسبة الحياة الى الجماد « Animism » ويمكن على ضوئها تفسير ميل الأطفال الى اللعب الميكانيكية القادرة على احداث الحركة ، لأن الحركة أقرب من السكون الى الحياة .

والعواطف تكون على وجه العموم مادية أو معنوية . فالعواطف المادية تتمركز فيها المحسوسات كالأشخاص والأشياء . وأما العواطف المعنوية فتتمركز فيها المعنويات كعاطفة حب الجمال ، وحب الشرف ، وكراهية الظلم ، واحترام القوة ، واحتقار الخيانة . أما العواطف المادية فيمكن أن تكون فردية أو جمعية . فالعواطف الفردية تتمركز نحو فرد ، كحب الطفل

لقطته ، وكحب شخص لبيته . أما العواطف الجمعية فان مراكزها لا تكون أفرادا وانما تكون مجموعات . فهناك من الناس من تجده يحب القطط بوجه عام ، ويكره الكلاب بوجه عام أيضا . ومن أمثلة هذا النوع الحب الذى تتضمنه هواية جمع الآثار ، وتربية الخيل ، ورعاية النبات ، والرفق بالحيوان وما الى ذلك . ونجد نوعا من العواطف يقع بين العواطف المادية والعواطف المعنوية ، كحب الصحة وكراهية المرض ، وحب الغنى وكراهية الفقر .

ويمكننا بوجه عام أن نرسم صورة لتطور العواطف ؛ فالطفل يبدأ حياته عادة بعواطف مادية . وتأخذ هذه العواطف المادية فى الاتساع بالتدريج. ويصحب هذا النمو كثير من التداخل ، فلا يمكننا أن نفصل بين مرحلة وأخرى . فبعد أن تتكون عاطفة الأم ، نجد أنها تتسع فتشمل الأب ، ثم تتسع فتشمل بعض أفراد الأسرة ، ثم تتسع لتشمل الأقارب وزملاء اللعب . وبعد ذلك تتسع لتشمل المدرسة والبلدة ، ثم تتسع لتشمل الأمة ثم العالم أجمع . وهذه الأخيرة هى أوسع دائرة للعواطف وهى من غير شك أرقاها . فهى عاطفة الانسانية عامة دون تحيز لبلد أو لدين . وفى هذه المرحلة نجد العاطفة تشبه العواطف المعنوية بل وتتحد معها . فحب الانسانية يتفق مع حب العدل وحب الشجاعة . وعاطفة الانسانية هى أولى مستلزمات المصلحين العالميين من الأنبياء والفلاسفة ودعاة السلام العالمى .

ويلاحظ أن العاطفة المعنوية الصرف تكاد لا يكون لها وجود ؛ فهى تنبع عادة من العواطف الفردية ، وتتحقق فى أشخاص الأفراد . فلو أخذنا حب العدل نجد أنه ينشأ من خبرة يتكرر فيها الشعور بتحقيق العدل ، والشعور بنتيجة الظلم ، وينشأ مما يصحب هذا من انفعالات سارة فى حالة العدل ، ومؤلمة فى حالة الظلم . ونتيجة تكون عاطفة حب العدل هى العمل على تحقيقه مع أفراد الانسان. فعاطفة حب العدل — كعاطفة تتركز حول أمر مجرد تجريدا تاما — تكاد لا يكون لها وجود . وفى أثناء انتقال الطفل من مرحلة الى أخرى أرقى منها لا يفقد خصائص المرحلة السابقة . فالتلميذ

يقطع مرحلة التعليم الابتدائى والثانوى ، وتتسع عواطفه فتشمل أفرادا ومجموعات ومعنويات . ومع ذلك تجده يتمسك ببعض ملابسه القديمة ، ويشعر بعاطفة نحوها ، لأنها كانت تجلب له بحسب اعتقاده حظا سعيدا عند دخول الامتحان . وهذا ينطبق على احتفاظنا بهدية من صديق عزيز برغم مرور زمن طويل عليها ، وحلول التلف بها ، وانعدام فائدتها ؛ وكذلك على حب العالم لكتاب بال قديم احتفظ به سنوات طويلة ، وقرأه وهضمه وليست له به حاجة حقيقية . ومع ذلك نجده يغضب اذا نقل الكتاب من مكانه ، أو اذا تمزقت بعض أجزائه . ونجده عندما يرتب كتبه يعامل هذا الكتاب برفق وعناية ، لا يفسرها الا قوة عاطفته نحو هذا الكتاب . كذلك الطفل الذى يحب قطته يكبر فيحب القطط جميعها ، دون أن ينقص هذا من حبه لقطته . وكان « دارون » يحب جمع بيض الطير ، وتدرج هذا الى حبه لجمع أنواع مختلفة من البيض ، وكان يرتبها ويحفظها . وانتقل به هذا الى أن اتسع حبه فشمل الطير والحيوان . ثم اتسع حبه الى أن شمل الحياة فى صورتها العلمية ، فوضع لنا أسس علم الحياة الحديث .

ويمكننا أن نرى فى عاطفة الطفل نحو أمه مرونة فى مركز العاطفة . فالطفل يرى أمه فى أوضاع مختلفة ، وبملابس مختلفة . ويلاحظ أن الطفل الصغير فى الأشهر الست الأولى عندما يرى أمه بلباس لم يعهدها به من قبل يهش كما لو كان يقول لنفسه : انها برغم هذا التغير هى بعينها أمى لم تتغير .وبنفس الطريقة تتكون العواطف الفردية العامة ، وتتكون العواطف الجمعية ، وكذلك تتكون العواطف المعنوية . فالناشىء فى دور المراهقة يعجب بأحد المدرسين ، ويعجب ببعض الشخصيات التاريخية . وعلى المدرس أن يعاونه فى هذه السن على دراسة حياة الزعماء ، والشخصيات التاريخية ، وأبطال الانسانية دراسة تؤدى الى نقل اعجابه من شخصية أو شخصيات معينة ، الى الصفات العالية التى يتصفون بها .

العاطفة السائدة (١)

سبق أن بينا أن تكوين العواطف يترتب عليها تنظيم السلوك والدوافع

(١) فكرة العاطفة السائدة تعتبر محورا من محاور التفكير عند « أو لبورت » صاحب فكرة الاستقلال الوظيفى للدوافع .

الفطرية وتوجيهها وجهات معينة . ولهـذا نجد أن العاطفة تكسب الفرد قسطا كبيرا من الثبات والاستقرار ، وتجعلنا قادرين على التنبؤ بسلوكه ، لأن الفرد بعد أن كان قابلا للاتجاه أية وجهة ترتبط بما يستثير غرائزه أو دوافعه ، أصبحت استثارة غرائزه أو دوافعه مرتبطة بموضوعات معينة تهمه كالأولاد والعلم والوطنية ، وأشخاص معينين ، وأماكن معينة وهكذا . فاذا فرضنا أن تلميذا ما عوقب من أحد مدرسيه ، فان طريقة مقابلته لهذا العقاب يتحدد اتجاهها بنوع عاطفته نحو المدرس . فان كان يحب مدرسه ، تجده يقبل العقاب راضيا ويستفيد منه . وأما ان كان يكره المدرس ، فانه يتذمر من عقابه ، وقد يثور فى وجهه ، ولا يستفيد منه شيئا مهما حسن قصد المدرس . ويمكننا أن نتنبأ بموقف التلميذ اذ ذاك متى عرفنا عواطفه . والقدرة على التنبؤ بسلوك الشخص فى موقف ما يمكن أن تكون دليلا على ثبوته واستقراره ووحدة اتجاهه . ونجد من بين العواطف العديدة لدى الشخص البالغ عاطفة تكون سائدة عادة على بقية عواطفه ومتحكمة فى تصرفاته . فنجد عاطفته نحو المال ، أو نحو العلم ، أو نحو الوطن ، أو نحو الدين ، أو نحو الذات . واذا وجدت العاطفة السائدة فانها توحّد وجهة العواطف والنزعات المختلفة . فالشخص الذى يحب المال حبا جما ، ولا يفضل عليه أمرا آخر تجده يصادق من يساعدونه على تحقيق اتجاهه ، ويكره من عداهم ويحب أولاده اذا شاركوه اتجاهه وساعدوه على تحقيقه ، ويكرههم اذا عملوا فى اتجاه ضد هذا الاتجاه ، وتجده يغضب اذا تأخر عليه مدينوه فى دفع ما عليهم ؛ وقد لا يغضب لافتضاح جهله ، أو امتهان كرامته ؛ أى أن نشاطه العقلى يسير كله نحو غاية واحدة ، وهى اشباع عاطفته السائدة .

وفى شخص آخر قد تكون العاطفة السائدة هى حب الوطن ؛ فتجد جهوده كلها متجهة لتحقيق هذا الاتجاه ، فتنصب قراءته على تاريخ الحركة الوطنية وسير الزعماء ، ويتجه اختياره لأصدقائه فى اتجاه معين يساعد على اشباع اتجاهات عاطفته . وتصل ببعض الناس عاطفة الوطنية الى درجة

لا يسهل تصورها . فبعضهم يضحى بماله عن آخره ، وبعضهم يضحى بأولاده اذا لزم الأمر ، وبعضهم يضحى بنفسه عن طيب خاطر ان كان فى ذلك تحقيق لاتجاهات عاطفته . وهكذا نجد وحدة فى اتجاهات سلوك هذا الشخص القوى العاطفة نحو الوطن . وتطبيقا لما سبق ، تتكون هذه العاطفة من خبرات متكررة يشعر المرء فيها بحماية الوطن له وبقيمته فى اثبات ذاته . فالذى يشعر بأن مصريته مصدر شعوره بكرامته ، ومصدر حمايته ، ومصدر اطمئنانه على نفسه وعلى أولاده فى نواحى كسب العيش والتعليم والتمتع بالصحة وما الى ذلك ، لابد أنه يشعر بالدافع لخدمة وطنه ، وللدفاع عنه اذا لزم الأمر . وعاطفته الوطنية تتكون كذلك امتدادا لعاطفة حب البلدة ،وحب المدرسة ، وحب البيت . وهذه العواطف لا تتكون اعتباطا ؛ وانما تتكون عن طريق التعهد والرعاية على أسس يسهل على القارىء استنباطها . ويتم هذا التعهد وتلك الرعاية فى جو البيت والمدرسة والبلدة .

كذلك نجد عاطفة حب الدين تصل فى بعض الأشخاص الى درجة أنها تسيطر على تفكيرهم ، وعلى مشاعرهم ، وعلى اتجاهات سلوكهم بصورة تشبه الصورة التى بيناها . وعند تكون العاطفة الدينية يبرز أثر التعاليم الدينية ، ويبرز أثر الجو الدينى المخلص . وهنا ندرك أهمية المشاركة الوجدانية والاستهواء والتقليد فى تكوين العواطف على أن نذكر أن هذه العوامل تشترك معها عوامل أخرى ؛ كممارسة الطقوس الدينية ، وتلقى التعاليم الدينية ، والوقوف على حكمة هذه التعاليم .

وأحيانا تجد أن العاطفة السائدة هى عاطفة حب الذات . فتجد جهود الشخص كلها موجهة نحو ذاته لتعظيمها وارضائها . فهو يحب من يتحدثون عنه بالمدح ويعطف عليهم ويكرمهم ويكثر من التمشدق بالحديث عن نفسه ويشتاق لأن يكون مركز الانتباه والاعجاب . وقد تجده مغرما بالتأنق واطالة النظر فى المرآة ، أو فى صوره التى يملأ بها أركان منزله . وقد يكون مغرما برؤية امضائه أو اسمه على الورق ، أو رؤية صورته فى

جريدة أو اسمه فى كتاب . وتجده يغضب فى أى موقف يتضمن وقوفا فى سبيل تحقيق تعظيم ذاته ؛ وبعبارة أخرى : تجد أن نشاطه نحو ارضاء ذاته ، وتحقيق هذا يجعله سعيدا . وهذه الظروف بعينها تسبب الضجر والسآمة لفرد آخر عاطفته السائدة تتمركز فى نشر العلم ، أو خدمة المجتمع ، أو نصرة الانسانية أو ما شابه ذلك . ويرى بعض المشتغلين بعلم النفس أنه يمكنهم قياس النضج الوجدانى أو العاطفى لدى الفرد ، بأساليب يتبين منها ان كان الشخص مهتما بنفسه ولا يكترث لأى شىء آخر فيعدونه فى الطفولة . وان كان ثائرا على الناس وعاداتهم ونظمهم فيعدونه فى دور المراهقة . وان كان مهتما بصالح الجماعة أو صالح الانسانية عامة فهو مكتمل النمو .

وعلينا أن نفرق بين حب الذات أو الأنانية ، واحترام الذات ؛ فنجد أن للشخص مستوى يحترم نفسه عليه ؛ فاذا قصر دونه لم يرض عن نفسه واذا وصل اليه أو جاوزه فانه يشعر باحترامه لنفسه ؛ فالطفل الأمين اذا انزلق مرة الى السرقة فانه يتضايق من نفسه ، ويشعر باحتقاره لها . أما اذا قام بما يتفق ومستوى الأمانة فانه يشعر باحترامه لنفسه . ونجد الشخص يحترم نفسه اذا قام بأعمال دون الأخرى . وتختلف هذه الأعمال من شخص الى آخر . وتختلف تبعا لذلك المستويات التى يحترم عليها مختلف الناس أنفسهم . فالتلميذ المتفوق على أقرانه يحترم نفسه ما دامت أعماله فى مستوى التفوق . وأما اذا تأخر عما كان ينتظره لنفسه فانه قد يحتقر نفسه أو يتضايق منها . أما التلميذ المتأخر فقد يحترم نفسه لمجرد النجاح فى الامتحان ، وقد يحترم نفسه كذلك للتفوق الرياضى أو الاجتماعى. معنى هذا أن الشخص بنموه يكون عن نفسه فكرة معينة ، ويرضى عن نفسه اذا حققت هذه الفكرة ، ويشعر بالتألم وعدم الارتياح اذا تحقق له عكسها ، أو اذا لم تتحقق . وهذه الفكرة تكون مركزا لعاطفة تسمى عاطفة احترام الذات . ومن الجائز أن يقوم المرء بأنواع من السلوك تتفق مع فكرته عن نفسه ، وقد لا يشعر معها باحترامه لنفسه . فالغلام الذى

يتسول فى الطريق العام ليكسب قوته فى الوقت الذى يمكنه فيه أن يلجأ الى طريقة محترمة لكسب أقل ، لا يشعر باحترامه لنفسه ، وان كان قد رضى لنفسه مستوى معينا أو فكرة معينة . ولهـذا يفرق علماء النفس بين احترام الذات وعاطفة اعتبار الذات .

والفكرة التى تتمركز حولها عاطفة اعتبـار الذات تمتد أحيانا الى ما حول الشخص . فهى تمتد الى أفراد أسرته وممتلكاته وبلدته ودينه ومدرسته وغير ذلك . ونقصد بهذا أن الشخص يسلك كما لو كان يرى فى كل هذا جزءا من ذاتيته ؛ فالاعتداء على سمعة المدرسة التى تعلم فيها اعتـداء على سمعته . والاطراء بميزات أفراد أسرته فيه اطراء لذاته . وتتوقف أحيانا درجة احترام الشخص لنفسه ، واحترام النـاس له ، على مدى اتساع الميدان الذى تنعكس فيه نفسه . فالشخص الذى تنشر مقالاته وكتبه وخطبه وتعاليمه بين عدد كبير من الناس ، ينال فى العادة احتراما أكثر من الذى ينتشر انتاجه بين عدد قليل . كذلك الشخص الذى يمتلك الأراضى الواسعة ، ويمتلك المال والثروة والسلطة ، ينال فى العادة احتراما أكثر من الشخص الفقير . هذا بشرط أن يتساوى كل منهما فى مختلف الظروف الأخرى كمستوى الثقافة وما الى ذلك . وامتداد اعتبار الذات فى ميادين مختلفة ، يدعونا الى توسيع ميول التلاميذ ، وتكوين عاطفة بينهم وبين كثير من الميادين والأشخاص والأشياء .

لاحظنا من كل ما تقدم أن العاطفة الرئيسية تعمل على توجيه السلوك وجهة تتفق مع هذه العاطفة . فالشخص الذى يحب المال وينجح فى مضاعفة ثروته يحقق فى الحياة الواقعية اتجاهاته النفسية . يقال فى هذه الحالة : ان الشخص قد نجح فى تحقيق ذاته . كذلك الشخص الذى يرى فى نفسه أنه مهندس بارع ، قد لا يجد الفرصة لتحقيق ذاته ، فيظل قلقا قليل الرضا عن نفسه . ولكنه قد يجد ظروفا ملائمة ينجح فيها فى اقامة الانشاءات الهندسية ، فيرى فيها عنـد تمامها تحقيقا لذاته . ومن أكبر الشخصيات التى تمتعت بتحقيق ذاتيتها ، شخصية المخترع الأمريكى « اديسون » الذى رأى ثمرات

اختراعه تنتشر بين الناس ويستعملونها لفائدتهم . فرأى الكهرباء — بفضل اختراعه للمصباح الكهربائى — تضىء المدن الأمريكية ، ورأى النـاس يستمعون لأصواتهم بعد تسجيلها .

تكامل الشخصية

أشرنا الى أثر العواطف فى تنظيم الدوافع الفطرية وتوجيهها وجهات موحدة . والوحدة التى تتصف بها النزعات الفطرية والمكتسبة عند الفرد ، تسمى بتكامل الشخصية . ولكى نقرب الى أذهاننا فكرة تكامل الشخصية ، نشير أولا الى العناصر الأولية التى تتكون منها الشخصية . ويمكن تقسيم هذه العناصر الى قسمين كبيرين ، أحدهما تدخل تحته الصفات المزاجية المختلفة ، والقسم الآخر تدخل تحته الصفات الادراكية المختلفة . وتدخل تحت الصفات المزاجية عناصر فطرية وأخرى مكتسبة . والصفات الادراكية كذلك تدخل تحتها عناصر موروثة وأخرى مكتسبة . وكل مجموعة من هـذه العناصر يمكن أن تنقسم الى عامة وخاصة . فالعواطف تدخل عادة تحت الصفات المزاجية المكتسبة . والذكاء هو القدرة الادراكية العـامة الموروثة . وللانسان مستوى ثقافى عام يدخل تحت العنصر الادراكى العام المكتسب . وهكذا نجد الفرد مكونا من مجموعة كبيرة من الاستعدادات الغريزية والمزاجية والادراكية ؛ العـامة والخاصة ، الفطرية والمكتسبة . ونجد كل عنصر من هذه العناصر لدى الفرد بقدر معين . فنزعة المقاتلة تختلف فى قوتها من شخص الى شخص آخر ، والذكاء يختلف مقداره كذلك من شخص الى آخر . والأساس الجسمى للمزاج الذى يرجع بعضه الى افرازات الغدد ، يختلف من شخص الى آخر اختلافا يمكن قياسه فى بعض الأحيان قياسا دقيقا . وهذه المقادير تختلف من شخص الى آخر . ويرجع بعض هذا الاختلاف الى الوراثة ، وبعضه يرجع الى البيئة والخبرة .

ومثل الفرد — وهو مجموعة كبيرة من الاستعدادات المختلفة — كمثل عدد كبير جدا من الأشخاص . فلا يصح أن نطلق عليهم اسم جماعة الا اذا

ربطتهم بعضهم ببعض رابطة متينة . فالذى يقف عند ملتقى شارعين كبيرين من شوارع القاهرة يلاحظ أنه ليست هناك علاقة خاصة تربط المارة بعضهم ببعض . ولهذا يصعب عليه التنبؤ بما يمكن أن يحدث من هؤلاء الأفراد . والسبب فى ذلك أن كل فرد يتجه لتحقيق غرض خاص . وتعدد الأغراض لا تتأتى معه وحدة العناصر ؛ ولكن اذا اتحد غرض هؤلاء الأفراد أمكن النظر اليهم كجماعة . فاذا تحول هؤلاء الناس مذعورين فى اتجاه معين ظهر بينهم نوع ضعيف من الوحدة ، نصفه بالضعف لأنه سطحى مؤقت ، سريع التكون سريع الزوال . واذا رأينا فى الشارع جمعا من الناس يسير أفراده فى اتجاه واحد ، أو يقومون بسلوك واحد حكمنا بوحدة الجماعة . فقد يكونون متجهين نحو متجر يبيع سلعا جيدة بثمن زهيد . وقد يكونون متجهين لرؤية حادث نشأ من تصادم مثلا أو غير ذلك .

وتعتبر الجماعةقويةأوضعيفة بمقدار ما بين أفرادها من روابط داخلية، وبمقدار اتحاد الغرض الذى يرمى اليه هؤلاء الأفراد . فالجماعة التى تكون حزبا سياسيا ، أو نقابة عمالية ، أو ناديا لخريجى معهد من المعاهد تتصف بوجود الروابط بين أفرادها ، وتتصف بوحدة أغراضها . وبقدر متانة الروابط الداخلية ، ووضوح أغراض الجماعة ، ونشاط كل فرد لتحقيق هذه الأغراض ، يكون اعتبارنا لمبلغ قوة هذه الجماعة . والجماعة القوية يمكن التنبؤ بسلوكها أو بسلوك أفرادها فى ظروف معينة . فاذا اعتدى شخص على سمعة الحزب أمام أحد أعضائه ، فالنتيجة الحتمية أن هذا العضو يغضب ويدافع ، ويقوم فى الغالب بعمل ايجابى للدفاع أو للانتقام .

كذلك الشخصية تعتبر قوية اذا ارتبطت عناصرها ارتباطات قوية ، واذا اتجهت لتحقيق غرض واحد ، أو غرض أساسى فى الحياة ؛ هذا الترابط وهذه الوحدة فى عناصر الشخصية وأغراضها ، يسمى — كما قلنا — تكامل الشخصية . والتكامل هنا شبيه بالتكامل المعروف فى العلوم

الرياضية فالتكامل هو جمع وحدات صغيرة كبيرة العدد لتتكون منها وحدة كبيرة . وقد يحدث تعارض بين بعض النزعات وبعضها الآخر عند الشخص الواحد . فقد يتنازع الفرد ميله للمحافظة على حياته ، وجهاده للدفاع عن كرامته . وقد يضحى بأحد هذين فى سبيل الآخر . وقد يتردد بينهما زمنا طويلا ؛ تدفعه النزعات للمحافظة على كرامته ، ويمنعه حب الحياة ، فيتردد بين الدفع والمنع الى أن يفصل فى الأمر . ويشبه انقسام النزعات بعضها على بعض ما يحدث بين أفراد جماعة ما من انقسام فى الرأى ، ومن اختلاف فى الوجهة ، وما قد يتبع هذا الاختلاف من ائتلاف مؤقت أو دائم . واذا حدث اختلاف بين أفراد جماعة فى مناقشة ما فانه يحسن بهم أن يحددوا أهدافهم ويوضحوها فى ذهن كل فرد ، ويخضعوا المناقشة لهذه الأهداف الموحدة ، وبهذا تزول عادة الاختلافات الفردية الشخصية الصغيرة . كذلك الفرد اذا وقع فى نفسه تردد واختلاف ، فانه يمكنه اذا نظر الى نزعاته المتعارضة نظرة موضوعية مجردة أن يزيل الخلاف فى ضوء ما رسم لنفسه من أهداف . فالشخص الذى يجد نفسه أمام طريقين أحدهما يحقق له كسبا ماديا ولا يتحقق معه مجد أدبى ، والطريق الآخر يحقق له مجدا أدبيا مع شىء من التضحية المادية ، فقد يتردد بين اتخاذ أحد الطريقين دون الآخر ، وبعد قليل من التردد قد يتخذ وجهته على أساس هدف واضح يضعه لنفسه . والتعارض الذى يحدث بين النزعات قد يستمر ، وتكون نتيجته ضعفا فى الشخصية ؛ مثلها فى ذلك مثل الجماعة التى يتنابذ أفرادها فتعتبر جماعة ضعيفة ، ويضيع مجهود أفرادها فى عراك داخلى ، وفى محاولات للتغلب على هذا الصراع . كذلك الشخصية غير المتكاملة التى تتعارض اتجاهات نزعاتها يضيع جزء كبير من جهودها فى محاولة التوفيق بين هذه النزعات . وفى كثير من الأحيان يبلغ درجة لا يتأتى معها هذا التوفيق ، فتظل الشخصية هزيلة منحلة .

عاطفة اعتبار الذات وتكامل الشخصية :

اذا حدث صراع نفسى بين عدد من النزعات ففى العادة تكون

هناك محاولة للبت فى هذا الصراع ، وتستلزم هذه المحاولة جهدا كان من الممكن أن يصرف فى الخارج بطريقة منتجة ، بدلا من أن يصرف فى الداخل بطريقة لا يظهر أثرها . لنفرض على سبيل التبسيط أن نزاعا حدث بين نزعتين اثنتين مثلا ، فان المرء يتردد بينهما ترددا يطول أمده أو يقصر على حسب موقفه من النزعتين . ولا يصل المرء الى حالة سكون أو استقرار الا بعد اختفاء احدى النزعتين أو كلتيهما . ولنفرض على سبيل التبسيط أيضا أن شخصا لديه حاجة ملحة الى النقود ، وأن صديقا له أعطاه نقودا ليسلمها لشخص ثالث ، فانه يتخذ طريقا من الطرق الثلاثة الآتية :

أولا : يسلم النقود لصاحبها بغير تردد .

ثانيا : يأخذ النقود لنفسه بغير تردد ولا يسلمها ، أو يؤجل تسليمها الى ما بعد قضاء حاجته عندما تتوفر لديه نقود .

ثالثا : يحدث صراع تقع فيه نفسه بين الرغبة فى قضاء حاجته ، والرغبة فى أن يكون أمينا . أى أن الصراع يقع بين نزعتين تجتذبانه فى اتجاهين مختلفين . فأحد الاتجاهين أن يكون أمينا . والاتجاه الآخر ألا يكون أمينا وينتج عن هذا الصراع تردد ثم تغلب لاحدى النزعتين على الأخرى . فان سلم النقود الى صاحبها ، فهذا لأن فكرته عن نفسه من حيث الأمانة فكرة لا يزعجها وصول النقود الى يده . وفكرته عن نفسه فى هذه الحالة توجه سلوكه وجهة معينة يرتضيها لنفسه . وأما اذا أخذ النقود لنفسه فهذا لأن فكرته عن نفسه من حيث الأمانة فكرة ضعيفة يسهل تزعزعها . وأما حدوث الصراع فمعناه وجود قوتين متقاربتين يسمح لهما بالوقوف وجها لوجه . ويكون الحسم فى الموقف برجوع المرء الى فكرته عن نفسه ، بأن يقول الشخص لنفسه : ان هذا لا يليق ، أو ان هذا لا يتناسب مع كرامتى ، أو غير ذلك من العبارات التى تدل على تقديره لنفسه على مستوى معين . واذا حسم الشخص موقفه فى اتجاه تحقيق الأمانة اعتبر نفسه قوى الارادة ، وبالعكس يراه الناس ضعيف الارادة اذا اتجه فى الاتجاه الآخر .

نلاحظ فى هذا المثال ان لدينا نزعتين ، احداهما خلقية ، والثانية غريزية والفصل بينهما يرجع الى الفكرة عن النفس ، وهذه الفكرة عن النفس تعمل صريحة فى حالة التردد والنزاع ، ولكنها تعمل بطريقة ضمنية فى غير هذه الحالة .

والعاطفة التى مركزها فكرة المرء عن نفسه — كما قلنا — عاطفة اعتبار الذات . وهى التى تستثار فيشعر الانسان بالاستياء من نفسه ، ان قام بأمر لا يرتضيه لنفسه ، ويشعر بالرضا عن نفسه اذا حقق لها ما يتفق وفكرته عنهـا .

وينظر « مكدوجل » الى عاطفة اعتبار الذات على انها المنظم الأساسى للسلوك ، أو القائد الأعلى لبقية النزعات . وهى التى تتوقف عليها قوة الشخصية ، ووحدة اتجاهاتها ، وتناسق أفعالها ، وتكامل نزعاتها ، واتزان تصرفاتها . ومثل عاطفة اعتبار الذات كمثل رئيس الحزب ، أو رئيس الجمعية ، أو قائد الجيش . فهو المرجع ، وهو الذى يتوقف عليه تنظيم الجماعة ، وقيامها بتحقيق أغراضها دون ضياع الجهد والوقت .

وكما أن الجند ينظمون على شكل فرق ومجموعات ، وتخضع كل هذه لقائد أعلى ينظم اتجاهاتها ، كذلك النزعات الفطرية وعنـاصرها الشخصية المختلفة تتجمع فى شكل عواطف ومجتمعات ، وتخضع كل هذه لقيادة عاطفة اعتبار الذات .

ولا تخرج عاطفة اعتبار الذات عن كونها العاطفة التى مركزها فكرة المرء عن نفسه ، ولهذا فانها تنتظم تحتها بقية العواطف الأخرى . فتنتظم العواطف السائدة على غـيرها ، وتنتظم كذلك عاطفة احترام الذات . فالذى تسيطر عليه عاطفة حب المال يرى أن الاطمئنان واحترام الذات مرتبطان بالمال ، وبذلك يكون حب المال خاضعا لفكرته عن نفسه كشخص محترم مطمئن . ونجد أن اختيارنا لأصدقائنا يرتبط بعاطفة اعتبار الذات . فأنا أختار لنفسى من الأصدقاء من أشعر أنه يليق بى أن أصادقه . كذلك أختار من الصحف اليومية ما أراه جديرا بى وأترك ما عداه . واتجاهات

السلوك كلها — من اختيار المهنة ، واختيار الزوجة ، ونوع التسلية والقراءات والأصدقاء ، وغير ذلك — تتحدد عادة بفكرة يرتضيها المرء لنفسه وأحيانا تندمج هذه الفكرة اندماجا يكاد يكون تاما بعاطفة قوية كالوطنية ، أو انقاذ الانسانية ، أو اتجاه دينى ، أو غير ذلك . وفى هذه الحالات تبلغ قوة الشخصية مبلغا واضحا .

كيف تتكون لدى المرء فكرته عن نفسه ؟

ليس من السهل على الشخص أن يتتبع الطريق الذى قطعه حتى كون فكرته عن نفسه . ولكن نلاحظ أن الشخص كثير التجارب ، الذى تتعدد اتصالاته بالأشياء وبالناس ، يدرك نفسه ادراكا واضحا . فالشخص الانجليزى الذى لم يخرج طيلة حياته من انجلترا يرى نفسه بصورة غير الصورة التى يرى نفسه بها انجليزى آخر تنقل فى مختلف الممالك ، واتصل بمختلف الناس اتصالا فيه أخذ وعطاء . فربما تجد الانجليزى الأول على شىء من الغرور ، أما الثانى فقد لا تجده كذلك . والطفل كثير الأصدقاء الذى يَضرب ويُضرب ، ويأخذ ويعطى ، ويتفاعل مع غيره على قدم المساواة ، تجده مدركا لمقدار نفسه بالنسبة لغيره ادراكا أوضح من الطفل الذى يعيش منعزلا مع والديه ، بعيدا عن الاختلاط بالأطفال الآخرين ، ويرى بعض الآباء أن التربية المنعزلة تفضل التربية المختلطة ، ففى التربية المنعزلة — حسب رأيهم — مجال لحماية الطفل من التأثر بالأخلاق السيئة التى يدعون أن الأطفال الآخرين يتصفون بها ، ولكن هب أن طفلا سمع من زملائه بعض ألفاظ السباب ، ثم حاول كالعادة أن يستعمل هذه الألفاظ داخل البيت ، فان واجب الأب أن يفهمه أن فى استعمال هذه الألفاظ شيئا من عدم اللياقة . فى هذه الحالة سمع الطفل هذه الألفاظ وتعلمها ، واستعملها بين زملائه ، ووجد استنكارا لها من والديه ، فاذا كان والداه لا يستعملان هذه الألفاظ تحت أى ظرف من الظروف ، فان الطفل لا يحتمل أن يعود الى استعمالها . فاذا تكرر الموقف فانه يلجأ الى السب . وان راودته نفسه على ذلك فقد يقول لنفسه : انه لا يليق بمثله أن يستعمل هذه

الألفاظ . فكأن الخبرة الغنية التى تعامل فيها مع أصدقائه ومع والديه ، أدت الى أن يكسب خبرة ، وأن يقدر قيمة الخبرة ، وأن يقدر لنفسه قيمة يتوقف عليها احجامه عن السب رغم معرفته له . ونعرف أطفالا يلجأون الى السب ، ولا يرون فى ذلك أى غضاضة ، بل يشعرون بشىء من اشباع النفس والرضا عنها لكثرة ما صبوه على من أمامهم من الشتائم . وهؤلاء يغلب أن يكونوا من بيوت يكثر فيها استعمال السب ، أو على الأقل لا يمنعون أطفالهم من استعماله ، ففكرة هؤلاء عن أنفسهم يرضيها استعمال السب مع الآخرين .

معنى ما تقدم أن فكرة المرء عن نفسه تكون غنية بحسب تنوع خبراتها العملية ، ولهذا فان الأشخاص العمليين — الذين يعملون فى حرف يدوية ، أو مشروعات عملية ، أو تجارب معملية أو ما شابه ذلك — أكثر تقديرا لمقدرات أنفسهم من الأشخاص النظريين القليلى الخبرة العملية وربما تجد الأشخاص النظريين يحسنون الكلام أو يحسنون فهم ما يقرأون ، ولكننا نجد من بينهم عادة المغرورين الذين يقدرون أنفسهم فوق قدرها ، أو أولئك الذين يقدرون أنفسهم أقل من حقيقتها . ذلك لأن الاحتكاك العملى بالأشياء وبالأشخاص يعين على تقدير الانسان نفسه بالنسبة لغيره التقدير الصحيح . وقد عرف أحدهم العلم قائلا : « العلم ما علمك ما أنت ممن معك » ، ويقصد به أن العلم الصحيح هو الذى يعلم الانسان موضعه بالنسبة لغيره تعليما صحيحا . وقال أديب انجليزى كبير فى احدى المناسبات : ان الذين لا يعرفون الا انجلترا لا يعرفون حتى انجلترا نفسها . ويقصد بذلك أن الانجليزى عليه أن يعرف انجلترا وغيرها معرفة حقيقية ، حتى يمكنه أن يفهم انجلترا بالنسبة لغيرها ، وقال بعضهم : « من لا يعرف الا نفسه لا يعرف حتى نفسه » ، وهذا قول فيه شىء من مبالغة ، لأنه لا يوجد شخص تقتصر معرفته على نفسه ، وان وجد — وهذا غير معقول — فانه لا يعرف حتى نفسه ، والشخص الذى لا يعرف نفسه على الاطلاق ، شخص لا وجود له .

ويمكننا بالنظر الى حياة الأطفال فى مختلف المراحل ، أن نرسم صورة

تقريبية لطريقة تكون فكرة المرء عن نفسه . فالطفل فى الأشهر الأولى يستقبل احساسات مختلفة . بعضها عن طريق السطح الخارجى للجسم ، وبعضها من الأحشاء الداخلية وهذه الاحساسات يتصف بعضها باللذة فى درجات مختلفة وبعضها بالألم فى درجات مختلفة . وهذه الادراكات الحسية المختلفة يشعر بها أول الأمر بصورة عامة غامضة لا تميز فيها . ونجد أن الطفل ينفعل لها ، ويعبر عن انفعاله بكل جسمه تقريبا . فان بكى من الجوع فان يديه ورجليه وكل جزء من أجزاء جسمه يتحرك مع هذا البكاء ، واذا ضحك مسرورا فانه يبدو كما لو كان يضحك بكل جسمه . فالادراكات الحسية الجسمية المختلفة تبدو له فى الغالب مختلطة بعضها ببعض . وكذلك ردوده وحركاته تبدو مختلطة لا تميز فيها . ويحدث مع النمو شىء من التميز . ويبدأ يشعر بأن مصادر الادراكات الحسية مجتمعة فى شىء واحد وهو جسمه . ونجد فى المراحل الأولى أن الطفل يعامل بعض أعضاء جسمه كرجله مثلا كما لو كانت أشياء غريبة عنه غير متصلة به ، ثم يبدأ يشعر أن لجسمه وحدة ، وأن هذه الوحدة هى مصدر الادراكات الحسية المختلفة ، فهذا جوع ، وذاك عطش ، وتلك وخزة ابرة . وبهذا نجد تميزا مع توحيد . أى أن العناصر تميزت فى ادراكها ، وتجمعت فى وحدتها المتعلقة بجسمه . ويشعر الطفل بأن له جسما وأن هذا الجسم مصدر لخبرة غنية العناصر متعددة النواحى . أى أنه يبدأ يشعر بكيانه . ومما يعاونه على ذلك أنه يسمع اسما يتكرر صوته فى أذنه ، ويلبى النداء لهذا الاسم فيجد ابتساما ممن حوله . ويدرك بعد مدة أن هذا الاسم ملك له ويميزه عن غيره . معنى هذا أن وحدة الاسم وتميزه عن الأصوات الأخرى ، ووحدة الجسم وتميزه عن الجسوم الأخرى من العوامل الهامة فى تكوين فكرة الطفل الأولى عن ذاتيته .

وجسم الطفل يكون مصدرا للحركة ، فهو يؤثر كما يتأثر ، فيقذف بالأشياء ، ويعض ثدى أمه فتصرخ ، ويستمع لهذا الصراخ تبعا لعض الثدى . وتكرر هذا يؤدى الى شعوره بمقدرته على احداث حدث .

فالطفل بنشاطه يحدث تغييرات فى الأشياء وفى الناس ، ويدرك صلة نشاطه بهذه التغييرات . وكلما كان التغير كبيرا مؤثرا ، كانت فكرته عن نفسه كبيرة . وفى الوقت الذى يتحرك فيه وينشط ، ويعض ويقذف ، ويدفع ويجذب ، يجد أن حوله كائنات تقوم بمثل هذا . فوالده يحدث آثارا أشد، والقطة تحدث نوعا من الآثار لا يقدر هو على احداث مثله . وهكذا نجد أن الحركة سواء فى ذلك حركته ، أو حركة الناس حوله ، أو حركة الأشياء واللعب ؛ كل هذه تحدث فيه أثرا ، وتعطيه فكرة عن مقدرته بالقياس الى مقدرة غيره . لهذا كان النشاط المتعدد النواحى وسيلة طيبة لفهم الأشخاص والأشياء ، ووسيلة طيبة لفهم الذات . والطفل فى أثناء نشاطه ونشاط من حوله يبدأ يميز بين نوعين من الكائنات الحية والكائنات غير الحية . ويسلك كما لو كان يضع نفسه فى موضع محدد ، وهو كائن حى يشبه أمه وأباه فى كونه انسانا ، ويختلف عنهما فى كونه صغيرا ضعيفا ، ويتميز بجسم له كيان ثابت نوعا ، وباسم ثابت كذلك يميزه عن غيره من الناس . وهذا التحديد مع ما يضاف اليه من معرفة خصائص هذا الجسم ، من حيث كونه مصدرا للادراكات ، ومصدرا للنشاط ، هو مرحلة أولى فى تكوين فكرة الذات . ويلاحظ أننا وصلنا الى هذا على أساس واحد ، هو النشاط والتفاعل مع البيئة بمختلف عناصرها . وكلما اتسع هذا النشاط وازدادت عناصره ساعد هذا على فهم المرء لنفسه بالنسبة لغيره ، وعلى فهم غيره كذلك . وموقف الانسان من نفسه كموقف العالم من موضوع بحثه ، فكلما زادت تجاربه كانت ملاحظاته أقرب الى الدقة ، وكانت نتائجه أقرب الى الحقيقة . كذلك الانسان قد يمارس لعب الشطرنج مع شخص معين فيتغلب عليه ، ومع آخر فيغلب على أمره . فيقدر نفسه فى هذه الناحية على مستوى يقع بين مستوى الشخصين . وقد يحاول أن يعوم مسافة طويلة فلا ينجح ، بينما ينجح فى مسافة أقصر ، وهذا يعطيه عن نفسه فكرة تقريبية على ضوء هذه التجارب . وكلما تعددت تجاربه قربت فكرته عن

نفسه من الحقيقة . ويسمى علماء النفس تكوين الذات بهذه الطريقة بالذات التجريبية (١) .

يضاف الى كل ما تقدم أن هناك استعدادات فطرية تساعد على قيام الطفل بعقد صلة بينه وبين غيره ، وهذه هى الاستعدادات الفطرية العامة الاجتماعية ، وأهمها التقليد والمشاركة الوجدانية . فعن طريق التقليد يقوم الطفل بالأفعال التى يقوم بها والده ، والتى تصدر من الكبار المحيطين به . وبهذا يشعر أنه ارتفع الى مستواهم من حيث المقدرة . فاذا كان الطفل ينطق بما ينطق به أبواه ، ويتناول غذاءه بغير مساعدة كما يفعل أبواه ، فانه يرى نفسه على تقدير أعلى من التقدير السابق بسبب كسبه لمقدرات جديدة . واذا وجد نفسه غير قادر على اتقان الحركات التى تصدر من والديه ، فان هذا يساعد على فهم مبلغ قدرته ومبلغ قصوره بالنسبة لقدرة والديه . وبالجملة نجد أن التقليد مجال طيب لنمو الذات ، ولفهم الطفل نفسه بالنسبة الى غيره ومن حوله .

وكذلك المشاركة الوجدانية تعطى الطفل مجالا لفهم الحياة النفسية لدى الغير . فالطفل يبتسم لابتسام من حوله ، ويبكى لبكائهم ، ويضجر لضجرهم . وكذلك يضجر من حوله لضجره ، ويتألمون أحيانا لألمه . ويكون فى الالتقاط المباشر للحالات النفسية الانفعالية — عن طريق المشاركة الوجدانية — فرصة طيبة لنمو الذات ، وادراك حالاتها وحالات غيرها .

وليست للذات قيمة مجردة فى ذاتها ؛ وانما يكون مقياس قيمة الذات بمقدار تحققها فى الخارج . فلا يكفى أن يكون الشخص عالما فى ذاته . بل لابد لكى يحترم نفسه كعالم ، ولكى يحترمه الناس كعالم أن يشعر أن الناس يتأثرون تأثرا فعليا بعلمه هذا . وبهذا يرى نفسه تنعكس فى الخارج ؛ وبعبارة أخرى يرى آثار نفسه وقوتها حوله . وبقدر اتساع ميدان هذا الأثر وتعدد نواحيه ، يكون شعوره بأهمية نفسه . فكأن نمو الذات نتيجة من نتائج تفاعلها مع عناصر البيئة ، ونتيجة كذلك من نتائج تحققها فى الخارج .

(١) Emprical self.

ونلاحظ أن نمو الذات يدفع بصاحبها الى تحقيقها فى الخارج . لنضرب مثالا آخر : قد يجد التلميذ المتوسط فى النواحى الدراسية نفسه عاديا قليل القيمة فى مدرسة عادية . فان ذهب الى مدرسة أخرى فيها مجالات لبروز النواحى الرياضية والاجتماعية ، فانه قد يتفوق فى احدى هذه النواحى ؛ فقد يكون عضوا ماهرا فى فريق كرة القدم ، ويكون نشاطه فى هذه الناحية مصدر الاعجاب من زملائه . وقد تكون مقدرته عاملا فى تفوق مدرسته على غيرها من المدارس فى مباريات الكرة . وبذلك يجد نفسه قادرا على اسداء خدمات لمدرسته ، وقادرا على احداث أثر فى زملائه ومدرسيه . وتصبح له شهرة يشعر معها بنمو ذاته ، ويشعر فى كل هذا بتحقيق ذاته تحقيقا فعليا . كذلك الأرملة الغنية قد يستولى عليها الضجر واحتقار الذات ، الى أن تتمكن من الاشتراك فى عمل اجتماعى يفيد عددا كبيرا من الناس . فتبدأ اذ ذاك تشعر بقيمة ذاتها ؛ اذ أنها تراها تنعكس فى الخارج بين من أفادوا من خدمتها . والنشاط الجمعى يفوق النشاط الفردى على وجه العموم فى كل من عمليتى نمو الذات وتحققها .

نرى من كل ما تقدم أن نمو الذات نتيجة لنشاط الفرد مع مختلف عناصر البيئة . وأن قيمة الذات فى نظر صاحبها ، وفى نظر من حوله ، تتوقف على مقدار تحققها تحققا عمليا فى الخارج .

ويرى بعض علماء النفس أن العامل الأساسى لنمو الذات ولتكامل الشخصية هو عامل « الذاكرة » . وقد فضلنا ألا نشير الى هذه الناحية فيما تقدم ، لأن المقصود هو أثر الخبرة ، فكل خبرة تمر على الانسان تؤثر فى خبراته التالية بحكم ما تتركه الخبرة الأولى من أثر . فالتلميذ الذى يتعلم الجمع والطرح ، يسهل عليه بفضل هذه الخبرة أن يتعلم الضرب والقسمة . ويرى بعض علماء النفس — خاصة الفرنسيين منهم — أن « الذاكرة » تطلق على الأثر بمعناه الواسع . وكل ما يمكننا أن نقوله ، ان قابلية العقل للتأثر بالحوادث وللاحتفاظ بهذه الآثار « فى صورة ما »

هى التى يرجع اليهـا نمو الذات وتكامل الشخصية ، وكذلك تكامل الخبرات الادراكية وما الى ذلك .

مراحل التكوين الخلقى :

يمكننا أن نتصور الناس فى مستويات بعضها فوق بعض من حيث التكوين الخلقى . فبعض الناس يتأثر فى سلوكه بعوامل اللذة والألم ، فيبتعد عن كل ما يسبب مضايقة جسمية ، ويتجه الى كل ما يشعره باللذة ويقوم بهذا بغض النظر عن رأى الناس فيه ، ومن رضائهم عنه أو سخطهم عليه . وبغض النظر عما يمكن أن يلحقه من ثواب أو عقـاب فى سـبيل تحقيق ملذاته . ويشبه هذا النوع الطفل الصغير الذى يستمرىء السوائل الحلوة ويأنف ما عداها ، ويبكى من الألم ، ويسر من اللذة . فان امتدت يده الى جسم محرق فان يده لا تمتد اليه بعد ذلك تجنبا للألم ، وهكذا ينجذب نحو مصادر اللذة ويبتعد عن مصادر الألم . فاذا كبر الطفل نجده يتقدم نحو أشياء يحتمل أن تكون مصدرا للذة فيجد عقابا مؤلما يوقع عليه ، ويجد نفسه أحيانا مبتعدا عن مصادر الألم فيجد اغراء بالثواب اذا اتجه اليها . وهذا نوع جديد من التنظيم فى سلوك الطفل يزيد حيـاته تعقيدا . فبعض الأشـياء تثير الألم ولكنه يتجه اليهـا لمـا تتضمنه من ثواب . وهذا الموقف يثير نوعا من التردد ، ويستلزم الحسم فى اتجاه دون الآخر . وهذا يمثل الصراع فى أبسط صوره ، كما أنه يمثل مرحلة أرقى من المرحلة السابقة فى تكوين الخلق ؛ فبعد أن كان الشخص يتجه متأثرا باللذة والألم الطبيعيين ، أصبح من المحتمل له أن يتجه نحو الألم ، وأن يبتعد عن اللذة متأثرا فى ذلك بما قد يقع من ثواب أو عقاب من الوالدين أو من مصادر السلطة المحيطة به .

وهناك مرحلة أرقى من المرحلتين السابقتين ، يتأثر فيهما الفرد بما يصدر من السلطة المحيطة من المدح أو الذم ، أو من علامات الرضا أو السخط . فالطفل عندما يكبر قليلا ، ويكون فى السن بين السادسة والثانية عشرة تجده يهتم لرضاء والديه أو عدم رضائهما . وعلامات الرضا والسخط

تشبه الثواب والعقاب ، الا أن الرضا والسخط يتطلبان مستوى ادراكيا أرقى مما يتطلبه الثواب والعقاب . فقد يكون الطفل مشتاقا لتناول الحلوى فى حضرة الضيوف ، غير أن والدته كانت تظهر عدم رضائها عنه اذا أظهر هذه الرغبة وتظهر الرضاء اذا أخفاها . وبهذا يتحكم رضاء الأم وسخطها فى اتجاه سلوك الطفل فى موقف معين . ويتحكم الرضاء والسخط كذلك فى تعليم الطفل ضبط نفسه فى هذه المواقف .

وبعد سن الثانية عشرة ، يكون الطفل قد خرج الى دور جديد . ويكون قد بدأ يهتم برأى زملائه وأصدقائه ، فيصبح لرضاء الجماعة ولسخطها ولسخريتها آثار قوية فى توجيه السلوك . فبعد أن كان الطفل يرتدى ملابس معينة ارضاء لأمه ، أصبح يرفض هذه الملابس لأنها تثير استهزاء زملائه منه . وتعتبر هذه المرحلة أرقى من السابقة ، اذ تحرر الفرد فيها من أثر سلطة فردية وهى سلطة الوالد أو من يحل محله ، ووقع تحت سلطة جمعية لا تتركز فى فرد معين . والمراهق فى هذه المرحلة يعتبر شجاعا اذا تحرر من سلطة فردية ، ووقع تحت سلطة جمعية . ويعتبر بين زملائه جبانا ان كان على عكس ذلك .

وفى هذه المرحلة يشتد الصراع وتتعدد الاتجاهات ؛ فيقع الناشىء بين ملذاته ومغرياته من ناحية ، وتأثره بسلطة والديه وهو ما زال فى حاجة اليهما من ناحية ثانية ، وتأثره بسلطة الجماعة التى يشعر شعورا قويا بحاجته للانتماء اليها من ناحية ثالثة .

من هذا نرى أن لدينا الى الآن أربع مستويات . المستوى الأول يتأثر فيه الفرد باللذة والألم الطبيعيين الصادرين من الأشياء . والمستوى الثانى يتأثر فيه الفرد بما يوقعه عليه الوالدان من ثواب أو عقاب . والمستوى الثالث يتأثر فيه الفرد بما يظهره الوالدان من عبارات المدح والذم ، أو علامات الرضا والسخط . أما المستوى الرابع فان الفرد يتأثر فيه بما تظهره الجماعة من عبارات المدح والذم ، أو علامات الرضا والسخط . ونجد فيمن نعرفهم من الناس من يتفق سلوكهم فى مجموعه مع هذه المستويات . فهناك الذى يسعى وراء لذة الأكل والشرب وما الى ذلك .

ويمتنع عن كل ما يضايقه أو يؤلمه . وهذا الشخص يعامل نفسه كما لو كان يعامل طفلا صغيرا مدللا ، يغدق عليه ما يسره ، ويمنع عنه ما يؤلمه . ونجد كذلك فيمن نعرفهم من يقفون فى المستوى الثانى ، فلا يمنعهم عن الاغراق فى ملذات الأكل والشرب الا ما قد يقع عليهم من عقاب ، ويكون سلوكهم موجها عادة بفعل الرغبة فى الثواب أو الخوف من العقاب . وبعض الناس لا يتبعون قواعد الدين الا لأمر واحد فقط ، وهو الخوف من العقاب المادى ، والرغبة فى الثواب المادى ، وكذلك نجد أناسا يتوقف سلوكهم على عبارات الرضا وعبارات المدح التى تصدر لهم من أصحاب السلطة عليهم . ونجدهم يقومون ببعض الأعمال ويحجمون عن بعض الأعمال الأخرى لكى يسمعوا عبارة مدح أو يجتنبوا عبارة ذم من أصحاب السلطة . ثم نجد كذلك الذى يسترشد فى عمله برضاء الناس أو عدم رضائهم .

غير أن هناك مستوى أرقى من هذه المستويات جميعا ، وهو الذى يعمل فيه الفرد بناء على فكرة بغض النظر عن رضاء الناس أو سخطهم ، أو رضاء السلطة أو سخطها ، وبغض النظر عن الثواب أو العقاب أو عن اللذة أو الألم . وفى هذا المستوى يصل المرء الى أعلى مراحل التكامل الخلقى . ويصل اليه عادة بعد أن يكون قد مر فى جميع المراحل السابقة . دون أن يقف ثابتا فى واحدةمنها . ويحتاج الوصول الى هذه المرحلة الى تأمل والى تحليل والى تجريد للأفكار .

ولكى نفهم فكرة التجريد نذكر ما يحدث من ميل التلاميذ الى معرفة قصص أبطال التاريخ . ونتيجة هذه الدراسة هى تحليل صفاتهم وانتزاعها وتجميعها . فبدل أن يصبح المثل الأعلى شخصية معينة فيها أوجه كمال وأوجه نقص ، يصبح المثل الأعلى صورة معنوية مجردة تهدى الشخص فى تصرفاته وأعماله .

وسبق أن بينا فى تطور العواطف ، أن هناك عواطف فردية وأخرى جمعية ، وأن هناك عواطف حسية وأخرى معنوية . فلكى يصل الشخص الى العواطف المعنوية يمر بمراحل العواطف الفردية والجمعية ، ويمر بمراحل التحليل والتجريد .

وعلينا أن نبين هنا الدور الذى تلعبه عاطفة اعتبار الذات فى مراحل التكوين الخلقى . ففكرة المرء عن نفسه فى أرقى المستويات ، تكون غير مقيدة برضاء المجتمع أو سخطه ، أو أثر السلطة أو غير ذلك . فالأنبياء والمصلحون فى كفاحهم يلقون عنتا كثيرا من أهلهم وذويهم والمجتمع الذى ينتمون اليه ؛ ولكنهم يتجهون بناء على فكرة ارتضوها لأنفسهم عن أنفسهم ، ويهون فى سبيل تحقيقها الاضطهاد والتشهير والتعذيب وما الى ذلك . فقد هان على نفس « سقراط » أن يموت دون أن يتنازل عن نشر تعاليمه . وما حدث لـ « سقراط » حدث مثله لـ « جاليليو » وأمثاله فى القرون الوسطى ، فقد طابق « جاليليو » بين نفسه والفكرة العلمية التى كشف عنها ، فلما طلب منه أن ينكرها أصر على رأيه وتحمل فى سبيل ذلك عنتا كبيرا .

ونجد فى المرحلة السابقة لذلك أن فكرة المرء عن نفسه تنشأ عن انعكاس ما يرضى به المجتمع . فالسيدة ترتدى الزى الشائع حتى تبدو كغيرها مهما كلفها هذا ، وقل أن تجد سيدة تختار ثيابها بناء على فكرة خاصة بها ، وبالرغم من سخرية المجتمع من زيها . وهذا الذى نجده بالنسبة للباس المرأة نجد أمثاله فى كثير من أنواع السلوك ؛ فالتلميذ فى المدرسة الثانوية قد يأتى عملا من الأعمال لأن اخوانه يقومون بنفس العمل ؛ لا لأنه مقتنع بصحته . والجندى فى الجيش قد تخطر على باله أفكار ضد الحرب ، غير أنه سرعان ما يطردها ويحارب كما يفعل زملاؤه ، متأثرا فى ذلك بضرورة مجاراتهم حتى لا يحتقروه . وفكرة المرء عن نفسه فى هذه الأحوال ترضى احترام الناس أو على الأقل رضاهم ، وتتجنب سخطهم وسخريتهم وبهذا تتركز فى فكرة المرء عن نفسه تلك الاتجاهات التى يرضى عنها المجتمع .

أما المراحل السابقة لذلك ففكرة المرء فيها تتوقف على العلاقة بين الشخص والسلطة ؛ فكل ما يهم الشخص هو رضاء صاحب هذه السلطة . ويرضى المرء عن نفسه تبعا لرضاء السلطة عنه ، ويغضب من نفسه على أثر

غضبها منه . والانتقال من مرحلة الى أخرى يتطلب تحرر الذات من ميدان ضيق ، واندماجها فى ميدان أوسع . فهى تتحرر من أثر السلطة الفردية لتندمج فى سلطة الجماعة ، وتتحرر من سلطة الجماعة لتندمج فى سلطة معنوية تشمل هذه الجماعة وتشمل غيرها .

ويمكن بناء على ما تقدم أن نضع مقياسا للنضج الخلقى ، ويتبع هذا المقياس فى تدرجه المراحل الخمس السابقة . وأولى هذه المراحل مرحلة الاهتمام باللذة الجسمية دون غيرها . وأعلى هذه المراحل مرحلة الاهتمام بتحقيق المثل العليا ، وهذه لا يصل اليها الا أفراد قليلون .

فكرة الارادة :

كان يظن قديما أن للانسان ملكة تسمى « ملكة الارادة » . فاذا كانت هذه الملكة ضعيفة ، كان صاحبها خاضعا لسلطان غيره ولأثر المغريات الخارجية . واذا كانت هذه الملكة قوية ، تمكن صاحبها بوساطتها من مقاومة أثر المغريات وأثر الأشخاص . وكان يظن كذلك أن هذه الملكة يمكن تقويتها بتمرينات وأساليب من شأنها أن يحرم الانسان نفسه من بعض ملذاته ، أو من بعض حاجاته اليومية العادية . فالامتناع عن الأكل أو الكلام أو النوم من الأساليب التى كانت تعتبر أساليب ناجحة لتقوية « ملكة الارادة » . وكان ينظر كذلك الى الاعتكاف لحفظ الدروس المملة الجافة غير المفهومة على أنه وسيلة من وسائل تقوية « ملكة الارادة » ولكن نظرية الملكات بهذه الصورة قد أصبحت فى ذمة التاريخ . ذلك لأن الحياة العقلية تعمل كوحدة ، وما يسمى ارادة ليس الا وظيفة من وظائف الحياة النفسية مجتمعة ، وتختلف فى الشخص الواحد من موقف الى آخر ، فنحن لا نجد عادة الشخص القوى الارادة فى جميع المواقف . فقد يكون الشخص قوى الارادة عند أدائه عمله ، ولكن يكاد يكون مسلوب الارادة أمام زوجته أو أمام أطفاله .

ولكى نفهم معنى الارادة ، نعود الى المثال الذى سبق أن فصلناه عن الرجل الذى يجد نفسه أمام نقود ليست ملكا له ، ويمكنه أن يستعملها

لسد حاجاته النفسية الطارئة القاهرة . فاذا أسلم الرجل النقود لصاحبها دون أن يفكر فى سد حاجاته منها اعتبرناه قوى الارادة . واذا تردد الرجل بين سد حاجاته وتسليم النقود وانتهى أمره بتسليمها لصاحبها اعتبرناه قوى الارادة ، غير أننا ننظر اليه على أنه أضعف ارادة فى هذه الحالة منه فى الحالة الأولى . ونجد الارادة فى الحالة الأخيرة تعمل بصورة صريحة ، لأن هناك جهدا واضحا يبذل فى التغلب على المقاومة الحادثة بين سد الحاجات وتسليم النقود . أما الحالة الأولى فان « الارادة » تعمل فيها بطريقة ضمنية فالرجل فى هذه الحالة لم يتردد ولم يقاوم ، وانما سار فى اتجاه واحد وهو الاتجاه الخلقى الراقى . وسيره فى هذا الاتجاه صار شبيها بالطبيعة الثابتة ؛ اذ لا يحتاج الشخص الى التفكير فى أى الطريقين يسير . أما الحالة التى يحسم الشخص فيها ، اتجاه قضاء حاجاته ، فاننا نعتبره عادة ضعيف الارادة ، لأنه استسلم لنزعاته الغريزية دون أن يلبى الدواعى الخلقية العليا . ويتجه « مكدوجل » الى ربط فكرة الارادة بفكرة تكامل الشخصية . وسبق أن بينا أن فكرة تكامل الشخصية تدور حول عاطفة اعتبار الذات . وبينا كذلك الدور الذى تلعبه عاطفة اعتبار الذات فى حسم الصراع بين اتجاهين . ويمكن تطبيق نفس هذه الاتجاهات على حالات أخرى تكون أكثر تعقيدا من الحالة التى وردت فى المثال الذى ضربناه .

وقد كثر الجدل حول فكرة حرية الارادة . فكان يقال ان للانسان « ارادة » تختار بين الخير والشر . فان سارت نحو الخير استحق صاحبها الثواب . وان سارت نحو الشر استحق العقاب . أما اذا كان الانسان مسيرا بعوامل أخرى فان اتجاهه نحو الرذيلة أو الشر لا يستوجب عليه العقاب . وقد وجد الرأى الأخير سندا من علم النفس عندما أكد فكرة الغرائز والنزعات الفطرية . ولكن الرأى الذى أثبتناه يبين أن الانسان لايقف عند مستوى الدوافع الغريزية البدائية ، وانما يرتقى فتتكون له دوافع نتيجة تكون العواطف ، ونتيجة تكامل هذه العواطف حول عاطفة رئيسية هى عاطفة اعتبار الذات . والارتقاء فى هذا الاتجاه يكون عادة فى الاتجاه الخلقى الذى يقره المجتمع بوجه عام . وقد رأينا كيف أن الارادة تصل

الى أعلى درجات حريتها ، عندما نصل الى أعلى درجات تكامل الشخصية ، وعندما يحسم الشخص فى اتجـاه خلقى عال دون تفكير أو تردد ، أما اذا تردد الشخص بين اتجاه خلقى وآخر « غريزى » ، فان حرية البت عنده تكون مقيدة بهذا الصراع . فالشخص الذى قرر ألا يقرب الخمر يكون قوى الارادة اذا رأى الخمر وشم رائحتها دون أن يسيل لعابه لها ، أو يتطرق تفكيره الى احتساء أو عدم احتساء بعضها . أما الشخص الذى يقرر ألا يقرب الخمر ، ويبتعد عن مواطنها خـوفا من أن يقع فى الاغراء ، فانه لا يكون فى قوة ارادته فى نفس المستوى الذى نجد فيه الشخص الأول . ونعتبر أن ارادة الشخص الأول وصلت فى هذه الناحية الى أعلى درجات الحرية . وأما الشخص الثانى فان ارادته مقيـدة بعض الشىء ، بدليل الخوف من الزلل اذا وجد نفسه أمام مصدر الاغراء .

ويظن البعض خطأ أن الذى يندفع وراء تحقيق غرائزه قوى الارادة كذلك . وذلك لما يرون فى سلوكه من اصرار ، ولكن هذا تلاعب بالألفاظ . فهذا النـوع الأخير يستسلم عادة لغرائزه استسلاما ، فلا يمكننا أن نعتبره الا ضعيف الارادة .

رأى فى السعادة :

أثار موضوع السعادة تفكير الباحثين منذ القدم . فكان الانسـان يرى أن هدفه فى الحياة هو الحصول على السعادة . واختلف الناس فى الوسائل المؤدية لهـذا . فبعضهم رأى السعادة فى توفر ظروف خارجية كالثراء والجاه . وبعضهم — كقدماء فلاسفة الاغريق — رآها فى داخل النفس ، فقد قال أحدهم : « اذا أردت أن تبحث عن السعادة فابحث عنها فى داخل نفسك » . ومن الآراء الحديثة رأى النفعيين وعلى رأسهم « بنتام » و « جون ستيوارت مل » ، فهم يرون أن السعادة هى فى مجموع اللذات التى يتمتع بها الشخص . فالذى يتمتع بلذة الأكل والشرب ، وباللذة الجنسية وغير ذلك من اللذات ، يصبح فى نظرهم سعيدا . فكأن السعادة فى نظرهم تتحقق باشباع مختلف النزعات الغريزية . ولكننا نعلم أن السعى لتحقيق لذة ، يصحبه عادة تضحية بلذة أخرى ، فالاغراق فى لذات المأكل والمشرب

والملبس ، قد يكون على حساب رعاية الأولاد ، أو على حساب الكرامة واثبات الذات . ونجد فى الواقع أن الذين يغرقون فى الملذات الذاتية ، يستمتعون بها وقتا محدودا ، ثم يمجونها ويتطلعون لغيرها . ونجدهم فى أثناء تحقيقهم لملذاتهم يقعون فى صراع مع نزعاتهم النفسية الأخرى ، فالذى يغرق فى الملذات الجنسية قد يتولاه فى أثناء مخاطراته كثير من الخوف ، مما يجعله يقدم ويحجم ويتردد . ويترتب على اغراقه ضياع جهده فى نواح كان من الممكن أن تكون أكثر امتناعا ، وأكثر دواما ، وأقوى أثرا . فتضيع عليه فرص مجد علمى أو اجتماعى . وحتى اذا كان قد تحقق له جزء منها ، فان استغراقه فى هذه اللذات قد يؤدى الى هدم ما بنى .

وتحقيق اللذة تلبية لدواعى الغريزة أو الدوافع الأولى بصورة غير منظمة ، يؤدى — كما بينا — الى لذة مؤقتة ، ويؤدى الى صراع نفسى . ولا يمكن أن ننظر الى مجموع اللذات على أنه مؤد للسعادة . ذلك لأن تحقيق اللذات بصورة غير نظامية لا يمكن أن يؤدى الى حالة نفسية مستقرة ، وهى حالة السعادة. وكثيرا ما رأينا أناسا يغرقون فى الخمر والميسر والمأكل والمشرب والملذات الجنسية وما الى ذلك ، ومع هذا فانهم يشكون من شقائهم ؛ بل يؤكدون أنهم انما يفعلون ذلك لتغطية آلامهم ، ومع هذا لا ينجحون . ونجد أحيانا شخصا يشعر بشىء من الألم لما يحيق بانسان آخر من البؤس ، ونجده يعطف عليه ويشعر بالسعادة كلها لازالة بعض هذا البؤس . والشعور بالسعادة هنا لا يصاحبه تحقيق لذة ذاتية . بل يصاحبه تضحية ذاتية . فكأن الحرمان من اللذة الذاتية يمكن أن يجتمع مع تحقيق السعادة المصاحبة لعمل خيرى فيه تحقيق لمثل أعلى احتضنه فى ذاتيته .

ولما وجد النفعيون أن الشخص قد يكون سعيدا وهو محروم من اللذات وقد يكون متلذذا وهو محروم من السعادة ، اتجهوا الى توسيع نظريتهم ، فقالوا : ان الخير هو فى اسعاد أكبر عدد ممكن من الناس ، وفى اسعادهم اسعاد لمصدر الخير ، وأن الشر هو فى اشقاء عدد كبير من الناس ، وفى اشقائهم اشقاء لمصدر الشر . واتجهوا كذلك الى أن السعادة لا تقتصر على

اللذات السفلى من مأكل ومشرب ، وانما هى فى اللذات العليا من تفكير ومناصرة للمبادىء وغير ذلك .

ولكن نظرية النفعيين مع تماسك بعض أجزائها ، فانها ليست مستساغة فى جملتها . فالحمامة التى تقاتل دفاعا عن صغارها الى أن تموت ، لا تنشد لذة فى تصرفها ، وانما تثابر على الدفاع برغم الآلام ؛ وبرغم التضحية الى آخر نفس من الحياة . والجندى الذى يموت راضيا فى الحرب ، يموت تحقيقا لواجب ارتضاه لنفسه ، دون أن يفكر فى اسعاد نفسه تبعا لاسعاد غيره .

ولكن يسهل علينا أن نصل الى رأى فى السعادة على ضوء فكرة تكامل الشخصية التى ذكرناها . وقبل أن ندخل فى هذا نفرق بين ثلاثة مصطلحات، وهى : اللذة والسرور والسعادة . فاللذة سطحية قصيرة العمر ، وأما السرور فانه أكثر عمقا ، وأطول عمرا من اللذة ، وأما السعادة فانها أكثر الثلاثة عمقا وثبوتا ، وأطولها عمرا ، فأنا أتلذذ من طعام شهى ، وأسر اذا غلبت معارضى فى مناقشة ، واذا غلبت من يتحدانى فى لعب الشطرنج ، ولكننى أشعر بالسعادة اذا أديت واجبا نحو الفقراء أو المرضى ، أو نحو الوطن ، أو اذا أديت خدمة علمية أو انسانية عالمية . من هذا نرى أن التلذذ لا ينتمى كثيرا الى النفس أو الذات . وأما السرور فان انتماءه الى الذات يكون أكثر من انتماء اللذة اليها . وأما السعادة ففيها تحقيق كامل للذات بمعنى شامل فيمكننى أن أقول : ان التلذذ من طعام شهى ، ليس عزيزا على نفسى بمقدار السرور من التغلب فى مباراة رياضية . وكذلك السرور الناشىء من التغلب فى المباراة ، أقل قربا للنفس من السعادة الناشئة من اغاثة المنكوبين ، وتقديم الخير لمستحقيه ، ففى الأخير تحقيق للذاتية أكثر مما فى سابقه . وفى النجاح فى المباراة بعض تحقيق الذاتية ، وأما فى لذة الأكل والشرب فتحقيق الذاتية يبدو ضئيلا أو معدوما . وتقع هذه النواحى الثلاثة فى سلم متدرج بالنسبة للانسان الكامل. فهو يرى مبدأ اللذة مبدأ قليل الأهمية، وان كان لا ينكره ، ومبدأ السرور على جانب من الأهمية ، وان كان لا يغمره ، ومبدأ السعادة أكثرها أهمية ، وأشدها قربا من نفسه . والشخص السعيد — كما قلنا —

لا ينكر مصادر اللذة ؛ بل انه يجعلها تتجه فى خدمة أهدافه ومثله العليا . فاللذة الجنسية تتحقق له عن طريق زواج شريف خال من الخوف وخال من الصراع . وكذلك تتحقق له لذات المأكل والمشرب دون تضحية بحاجات أولاده ، أو بحاجات الفقراء من حوله ، أو بمجده الخلقى أو العلمى . وتتحقق له كذلك غريزة الاستطلاع فى بحث علمى ، وغريزة اثبات الذات فى الكتابة والخطابة والتعليم واصلاح المجتمع ، وتتحقق له الغريزة الاجتماعية فى تكوين الجمعيات التى تكافح شرور المجتمع . وبذلك يمكنه أن يعبر عن غرائزه كلها تعبيرا منظما ، تحت قيادة أهدافه الاجتماعية والخلقية ، وتحت تأثير مثله العليا .

نلاحظ أن لدينا الآن حالتين : احداهما تتحقق فيها اللذات تبعا لاستثارة الغرائز أو الدوافع الفطرية تحقيقا يتم كيفما اتفق ، والأخرى تتحقق فيها اللذات عن طريق تنظيم الغـرائز والدوافع أو النزعات وتوجيهها وجهات موحدة منسقة . ونلاحظ أن الحالة الأولى يحتمل معها اشباع بعض الغرائز دون الأخرى ، ويحتمل معها حدوث الصراع النفسى الذى يضيع فيه جهد كثير، ولا تتحقق معه الهناءةالنفسيةمنظمة، أما الحالة الثانية فاننا نلاحظ أن الانسان يشبع غرائزه فيها بطريقة منسقة ، فالسعادة اذا لا تتنافى مع اشباع الغرائز ؛ بل تتفق مع تحقيقها كلها تحقيقا فيه نظام وتنسيق ووحدة .

من ذلك نرى أن السعادة مرتبطة بتكامل الشخصية ، وهى نتيجة للوحدة ؛ أى التوافق التام بين نزعات الشخص وعواطفه واتجاهاته ، ووجود هذه الوحدة يضمن القضاء على القلق والصراع والخوف ، ويضمن توجيه الطاقة البشرية — ومنبعها الاستعدادات « الغريزية » — لتحقيق غرض واحد أو أغراض متشابهة يشعر معها الانسان بأنه يؤدى واجبا مرتبطا بفكرة خاصة عن النفس ، أو بعبارة أخرى مرتبطا بعاطفة اعتبار الذات ، فسعادة المرء اذا فى تكامل شخصيته ، وتحقيق ذاتيته ، وشقاؤه فى انحلال هـذه الشخصية ، وفى ضياع الجهد فى نزاع داخلى .

ويمكننا فى ضوء ما تقدم أن نرى فى الناس تدرجا يمثل مستوياتهم من ناحية السعادة أو الرضاء أو الارتياح أو ما شابه ذلك ، فرضاء الطفل يتم

اذا كان متمتعا بالدفء والشبع ، أو مستغرقا فى نوع من اللعب والمرح ، ولكن هذا المستوى من الرضا نجده وقتيا قصير العمر ، لا يكاد يخرج عادة عن مستوى اللذة . كذلك نجد حالة الرضا عند الحيوان عادة من هذا النوع . وهناك الأشخاص الضعفاء الذين ينشدون السعادة فى ارضاء لذاتهم الوقتية ، أو عمل ما تعودوا عليه مدفوعين بعاداتهم ونزعاتهم لا بمبادىء أو أفكار سامية . وأعلى من ذلك قليلا نجد الشخص الذى لا يرى السعادة الا فى اسعاد أولاده ، فان لم يكن قادرا على ذلك أو ان ماتوا جميعا أصبح شقيا لا يجد السعادة فى أمر آخر . هذا النوع من السعادة محدود العمر ، لأنه لا يرتبط بأفق أوسع من أفق الأسرة . ونجد أم الزوج فى الشرق يتولاها الحزن والكآبة بعد زواج ابنها ، فهى سعيدة ما دام ابنها لها ، شقية ما دام ابنها لغيرها . ولكن تجد أم الزوج فى انجلترا الحديثة مثلا لا تتأثر كثيرا بزواج ابنها . ذلك لأن لها نشاطا فى ميادين أوسع من ميدان الأسرة ، فهى تنتمى عادة لجمعيات وأندية تجعل لها أفقا أوسع من أفق الأسرة ، ويتمكن نشاطها فى هذا الأفق من الحد من نشاطها نحو ابنها أو زوجته ونجد السعادة ترتبط أحيانا لا بسعادة الأسرة فحسب ، بل تمتد الى سعادة طائفة أو اقليم أو وطن ، ونجدها أحيانا ترتبط بميدان أوسع وهو ميدان الانسانية .

فاذا ارتفعنا عن الأغراض الذاتية الشخصية ، وتجردنا من الأنانية ، علونا الى مستوى الأسرة . واذا تحررنا من التحيز للأسرة ، ارتفعنا الى مستوى الطائفة أو الاقليم ، واذا تحررنا من الفوارق الطائفية ، أو الفوارق الاقليمية ، ارتفعنا الى مستوى الوطنية . وقد نقف عند مستوى الوطنية ، فنظن أن وطننا هو خير الأوطان جميعا ، ونظن أننا أعلى نوع فى الجنس البشرى ، ونظن اننا جديرون بالسيطرة على العالم لتعليمه وتهذيبه وادخال المدنية فى مختلف نواحيه . وقد كانت هذه النعرة العنصرية سائدة فى انجلترا وفى ألمانيا وهناك اتجاه للقضاء على هذه النعرة الوطنية الضيقة ، أو العنصرية العمياء ، وقد أخذ القادة يتجهون الى الوحدة العالمية ، والى سلام الانسان بغض النظر عن وطنه أو عنصره أو دينه أو أسرته أو ذاتيته .

والسعيد حقا هو ذو الشخصية القوية الذى يعمل دائما لتحقيق غرض سام ، والذى لا تتعارض حاجاته ورغباته مع مصالح الانسانية . وربما كان أقرب الأمثلة لهذا هم الأنبياء الذين لم يهتموا لمأكل أو مشرب أو ملبس ولم يشقهم الجوع أو الاهانة أو السجن ، ولم يؤثر فى اتجاهاتهم كثرة الأولاد أو فقدهم اياهم ، وانما كان يسعدهم أمر واحد وهو الجهاد والسعى لتحقيق الفكرة الانسانية السامية . كذلك «ابراهام لنكولن» كان لا يستغرق تفكيره ونشاطه الا أمر واحد وهو محو الرق .

وقد يظن أن هؤلاء الناس عاشوا فى ألم وشقاء . ولكن ما كان يظهر عليهم من تألم كان يظهر فى المرحلة التى كانوا يحددون فيها المشكلات ويحللونها وتظهر كذلك لوقوف العوائق فى سبيلهم . ولكنهم كانوا يستمتعون بالجهاد والمخاطرة والسعى ، وكانوا يسعدون برؤية فكرتهم تتحقق تحقيقا فعليا بين الناس . وقد يظن أن التعبير النفسى بالكتابة أو الخطابة وأمثالهما كاف لتحقيق السعادة ، ولكن هذا غير كاف . فتحقيق السعادة لا يحدث كاملا الا بتحقيق الذات ، وقد يتم بصورة جزئية عن طريق التعبير عن المشاعر النفسية . ويمكننا أن نقول على وجه العموم : ان سعادة المرء فى تحقيق ذاتيته ، لا فى مجرد التعبير عن نزعاته واتجاهاته النفسية .

وقد سبق أن بينا أن تكامل الشخصية فى أعلى مراحله ، يرتبط باتساع الأفق الذى ارتضى الشخص لنفسه أداء واجبه فيه . وهذا يكون عن طريق فكرة واضحة ، تشغل ذهن الفرد ويتجه الى تحقيقها . وفى وجود مثل هذه الفكرة والاتجاه الى تحقيقها أرقى أنواع التكامل الخلقى ، وفيه كذلك تحقيق فكرة السعادة . فاذا كان هذا الرأى فى السعادة صحيحا ، فاننا نستنتج انه لازدياد سعادة شخص لا يجوز أن نزيد فقط من مجموع لذاته ، وانما نعمل أيضا على تحسين شخصيته ، وتقويتها ، وانسجام عناصرها ، وتوحيد وجهاتها .

ويمكننا أن نوفق بين مختلف الآراء . فعلماء التربية الخلقية يرون أن الغرض من التربية هو تكوين شخصيات قوية متماسكة ، وآخرون يرون

أن الغرض هو الزيادة فى سعادة الانسان بصفة عامة . ونرى أن تحقيق أحد الغرضين نتيجة طبيعية لتحقيق الغرض الآخر .

تطبيقات تربوية :

رأينا من كل ما تقدم العوامل المختلفة التى تؤدى الى نمو الخلق وتكامل الشخصية . ورأينا كيف أن « غرائز » الفرد تخضع للتوجيه والتجمع حول موضوعات أو أفكار تختلف باختلاف الأشخاص . والعوامل التى تؤثر فى هذا التوجيه للنزعات الغريزية ، تبدأ عادة بسلطة فردية ، هى سلطة الوالد أو من يقوم مقامه . وقد بينا أن أثر سلطة الوالد من ثواب وعقاب ومدح وذم ورضا وسخط ، يكون مسبوقا نوعا ما بالتوجيه الناشىء من طبيعة الأشياء . فهذا حلو نقدم عليه ، وذاك مر نحجم عنه ، وهذا دافىء نقبل عليه ، وذاك بارد أو حار نبتعد عنه . ولسلطة الوالد فاعلية عن طريق الجزاء ، وعن طريق المثال .

فالطفل يريد مثلا أن يخطف لعبة من صديق له . فواجب الأم ألا تقره على سلوكه ، وواجبها كذلك ألا يكون فى سلوكها ما يشعر من قريب أو بعيد أنها تتجه مثل هذا الاتجاه . لنأخذ مثالا آخر أوضح من هذا وهو السب . فقد يقتبس الطفل بعض ألفاظ السب من زملائه ، فان كان بجو المنزل شىء من الحرية ، فانه يجرب ألفاظه هذه فى المنزل . وعلى الأم هنا واجبان . أولهما اظهار عدم الرضا ، أو ما شابه ذلك ، وثانيهما شدة الحرص على ألا تستعمل ألفاظ السب بحال من الأحوال ، سواء أكان هذا مع الأطفال أو الخدم أو غير ذلك ، وسواء أكان هذا عن قصد أو عن غير قصد . وبعبارة أخرى : على الآباء أن يربوا أنفسهم أولا تربية دقيقة على كل ما يريدون أن يربوا أولادهم عليه ، وهذه أول قاعدة تسهل على الآباء وعلى المدرسين عملهم فى التربية الخلقية ، ذلك لأن المرجع الثابت للطفل هو المنزل والمدرسة فالطفل يرى فى الطريق العام وفى دور السينما ومع زملائه أمثلة كثيرة ، بعضها سيىء وبعضها حسن ، ومصادر هذه الأمثلة مصادر متغيرة . فلكى يصدر حكمه عليها ، يقيسها عادة على ما فى المصادر الثابتة نسبيا من سلوك . وهذه المصادر الثابتة — كما قلنا — هى المنزل والمدرسة . أما ما يقال أحيانا من

أن لعب الأطفال بعضهم مع بعض يكون عاملا أساسيا فى افساد خلقهم ، فانه قول مردود ، ويجد الآباء فيه فرصة طيبة لتحويل اللوم عن أنفسهم الى غيرهم . ونعتقد ألا خوف على الأطفال من كثير من مشاهد السينما ما دام جو البيت سليما منظما خاليا من التزمت ، وخاليا من التساهل المطلق . والطفل بحكم حبه لوالديه يتوقف رضاؤه عن نفسه على رضائهما عنه . وبذلك تتكيف فكرته عن نفسه بالكيفية التى يرتضونها . وأثر الوالدين لا يقتصر على استعمال السلطة من ثواب وعقاب أو مدح وذم أو رضاء وسخط ، وانما يتعداه — كما قلنا — الى التقليد واقتباس الأفكار والقيم والعقائد عن طريق الاستهواء . وفى الوقت نفسه نجد الأطفال يقتبسون اللون الوجدانى المصاحب لهذه الأفكار عن طريق المشاركة الوجدانية . فاذا اشمأز الآباء من سلوك شخص يسرق ، نجد الأطفال كذلك يشمئزون من سلوك من يسرق . وبهذا تكون قد انتقلت الى الأطفال فكرة أن السرقة سلوك مذموم ، يتلون فى نظرهم بلون الكراهية والاحتقار والاشمئزاز . وهذا يتم بصورة أكثر فاعلية ، اذا كان الآباء على درجة من الأمانة لا يتطرق اليها أى شك ؛ بحيث لا ينتاب الأطفال شعور بالفجوة بين سلوك آبائهم وموقفهم من سلوك غيرهم ، مما يجعلهم لا يتأثرون فيما بعد من اشمئزاز الآباء أمام حالات السرقة .

من هذا نرى أن سلوك المرء وفكرته عن هذا السلوك ، ينشآن الى حد ما من أثر السلطة الفردية للوالد أو المدرس عن طريق ما يقوم به من سلوك ، وعن طريق ما يقره من سلوك الطفل ، وعن طريق الاتفاق بين سلوكه وما يقره من سلوك الطفل ، وكذلك عن طريق الجو المنزلى أو الجو المدرسى الذى يتكون من أثر سلطة المدرس أو الوالد . وواضح أن الثبوت فى موقف السلطة أو السلطات ، يترتب عليه وصول الطفل فى سرعة وفى وضوح الى تقدير قيم السلوك من حيث ما يحسن به عمله ، ومالا يحسن به عمله .

وعندما يكبر الطفل يبدأ يتحرر من أثر السلطة الفردية ، ويتأثر بسلطة زملائه أو بسلطة الجماعة التى ينتمى اليها . فتعتبر الجماعة التلميذ المراهق

شجاعا اذا اشترك معها فى الثورة ضد استبداد سلطة فردية ، وتعتبره جبانا اذا سلك غير هذا المسلك . وكذلك المراهق يعتبر نفسه شجاعا أو جبانا بحسب نظرة المجموعة اليه . وبهذا يدخل عامل جديد فى تكييف أفكار الناشىء . وكثيرا ما نرى صراعا بين سلطة المجموعة وسلطة الوالد أو المدرس فالوالد يقول للناشىء انه لا يصح له أن يتبع الجماعة ، والجماعة تقول له انه جبان اذا لم يتبعها . ويقع الناشىء فى تردد بين الفكرتين . على أن هذا لم يكن يحدث فى المرحلة السابقة من النمو ، عندما كان أثر سلطة الوالد أو المدرس متغلبا على أثر كل سلطة أخرى . ونجد فى دور المراهقة أن تعديلا كبيرا فى فكرة المرء عن نفسه يبدأ يظهر على ضوء أثر انتماء التلميذ للجماعة . ولحياة الجماعة — من أخذ وعطاء ، وظلم وعدل ، وتحيز ومساواة ، ومن خضوع لحكم الجماعة — آثار بعيدة المدى . ولهذا كان فى نظام الأسر ، وفى الحياة الجمعية فى المدارس ، وفى أندية الشباب ورحلاتهم ومعسكراتهم ومبارياتهم ، فرص طيبة للتربية الخلقية يراعى فيها رضاء الجماعة وسخطها ، وتنظيم هذا لتعديل سلوك الناشىء ، ولتعديل فكرته عن نفسه وفكرته عن غيره .

ويتجه المراهق عند محاولة التحرر من أثر السلطة الفردية ، الى دراسة حياة الأبطال والزعماء ، المعاصرين منهم وغير المعاصرين . ويحسن بالمدرسين والآباء أن يضعوا فى طريق الناشئين أعمال هؤلاء الأبطال وتواريخ حياتهم ، لكى يقتبسوا منها الأفكار والصفات العالية التى يتشوقون لاقتباسها ، ولمحاولة ممارستها على طريقتهم فى هذه السن . والناشىء عند محاولته التشبه بهؤلاء الأبطال ، يرقى بفكرته عن نفسه ، وينقد نفسه على ضوء صفات هؤلاء الأبطال ، وعلى هدى هذا النقد يعدل فكرته عن نفسه ، وعن سلوكه ، وعما يجب عمله ، وعما لا يجوز اتيانه من الأعمال . ويسهل عليه الافادة من دراسة سلوك هؤلاء الأبطال أن يرى بعض صفاتهم حية أمامه فى والديه ومدرسيه . واذا أراد التلميذ — برغم صغره وقلة خبرته — أن يمارس خدمة اجتماعية ، أو بحثا عن حقيقة ، أو مخاطرة فى رحلة ، أو اسداء خير لمنكوب ، فعلينا أن نشجعه وألا نحقر من شأن عمله ، لأن الممارسة هى التى تعطى

الفرد فكرة عما يمكنه عمله وعما لا يمكنه عمله ، وهى التى تحول الفكرة الى عمل ثم الى طبيعة ثابتة ، فلا يصبح شخصا يتحدث عن المثل العليا دون أن يمارس بعض نماذجها ، وعن الديمقراطية وهو من أشد الناس استبدادا ، وعن الايثار وهو من أشد الناس أنانية .

نرى من كل ما تقدم أن نمو الخلق يأتى نتيجة تأثر الفرد بمختلف العوامل . وتبدو فاعلية هذه العوامل فى الثواب والعقاب ، وفى المدح والذم ، والرضا والسخط وفى النقل عن طريق التقليد والاستهواء والمشاركة الوجدانية ، وفى درس الافكار والصفات التى نجدها فى الزعماء والأبطال وفى نقد الذات على ضوء كل هذه التأثيرات ، وفى ممارسة الصفات والافكار التى نقتبسها ممن حولنا وممن أعجبنا بهم ودرسناهم من الزعماء والأبطال . ويتم كل هذا نتيجة تفاعلنا مع الآباء والمدرسين ، وأعضاء المجموعة ، وزملاء المدرسة ، ورفقاء النادى وغيرهم ، ونتيجة قراءاتنا ومشاهداتنا وغير ذلك .

وهناك نقطة هامة لابد من توكيدها تتعلق بفكرة تحديد الذات ؛ فالشخص اذا رأى ما ينتمى الى نفسه معكوسا فى الخارج كان هذا مصدرا هاما من مصادر الثقة فى نفسه ، والرضا عنها ، وتقديرها تقديرا أقرب الى الحقيقة . فالصانع الذى يرى أمامه نتيجة صناعته ، يرى فيها مقياسا لمقدرته ، ويتوقف احترامه لنفسه . ورضاؤه عنها ، وثقته فيها على حسن صنعه لهذا النتاج . وكلما اتسعت الميادين التى تتحقق فيها الذات ازدادت ثقة المرء فى نفسه واحترامه لها . فالذى يرى كتبه تقرأ فى كل مكان يختلف فى تقديره لنفسه عن ذلك الذى لا يرى أثرا لكتبه بين الناس . وطبيعى أن الشخص الأول يكون أكثر اندفاعا نحو التأليف وأخصب انتاجا من غيره . من هذا نرى أن معاونة النشء على تحقيق ذاتياتهم عامل هام فى تكوين شخصياتهم ، وفى تحسين فكرتهم عن أنفسهم ، وفى تثبيت ثقتهم بها . فالتلميذ الذى يكون عاديا فى دراسته ، قد يكون مبرزا فى قدرة موسيقية أو فى التمثيل أو الغناء أو الرسم ، أو فى ناحية من النواحى الرياضية ، فاذا هيأنا الفرص فى المدرسة لاظهار انتاج التلاميذ فى مثل هذه النواحى ، فاننا نفتح آفاقا جديدة لتحقيق

الذات عند كثير من التلاميذ المتوسطين فى النواحى الدراسية . فالتلميذ الذى يعزف قطعة موسيقية ، ويرى جمعا من زملائه ينصتون اليه ، ويصفقون له يشعر بكثير من الارتياح ، ويشعر بمقدرته على اسداء نوع من الخدمة لزملائه . كذلك الرياضى الذى يحرز لمدرسته كأس التفوق ، يعتز بنفسه ، وتعتز الجماعة به لاسدائه خدمة قيمة للمدرسة . وعندما يقوم الناشىء بكتاباته ورسومه وألعابه وغير ذلك ، يقوم بنوع من تحقيق الذات . ويجد فرصة للموازنة بين نفسه والشخصيات التى يريد أن يتشبه بها ، وبهذا يتقدم تقدما يطرد مع تقدم نماذج البطولة التى يتخذها أمثلة له .

وقد كان يبدو لأول وهلة أن هناك خلافا بين « ديوى » و « برسى نن » فى نظرتهما الى التربية . فنظرة الأول نظرة اجتماعية ، ونظرة الثانى فردية ذاتية . ولكن اذا تذكرنا أن نمو الذات لا يتم الا عن طريق التفاعل المستمر مع الأشخاص المحيطين ، وأن فكرة المرء عن نفسه — كما يقول « مكدوجل » — مركب اجتماعى ، واذا تذكرنا كذلك أن من أهم عوامل نمو الذات تحقق الذات فى وسط اجتماعى أمكننا أن نرى ألا تعارض بين الاتجاهين ؛ فالتربية الاجتماعية التى يؤكدها « ديوى » تؤدى الى نمو الفردية والذاتية . ونمو الذاتية الذى يؤكده « برسى نن » لا يمكن الوصول اليه الا بتحقيق الذات فى الوسط الاجتماعى .

ويمكننا أن نتصور أن المدرسة التى يتشبع جوها بالنواحى العملية ، وبالنشاط الاجتماعى العملى ، والتى يتم فيها الأخذ والعطاء ، وتتاح الفرصة فيها للنجاح الدراسى والعملى والاجتماعى ، يسهل فيها انماء الولاء للمدرسة ولمبادئها ولشخصياتها فى نفوس التلاميذ ، ويمكن أن تتجمع حول فكرة الولاء للمدرسة أغلب الاتجاهات النفسية ، وبهذا نحصل على نوع من التكامل يسهل الارتقاء به الى تكامل حول الولاء للوطن ، أو الولاء للانسانية ، مع خدمة المبادىء العليا من صدق وأمانة واخلاص وغير ذلك . واذا وضع المدرسون هذا المبدأ أمام أعينهم ، أمكنهم أن يكونوا من تلاميذهم شخصيات أقرب الى التكامل والاتزان ، وأكثر شعورا بالسعادة ، وأقدر فى الكفاية الذاتية والاجتماعية .

المراجع

1. Allsop : Psychology for Teachers. Chs. III — VIII.
2. Aveling : Personality and Will. Chs. VII — IX.
3. Banks, F. : Conduct and Ability.
4. Edgell, E. : Mental Life. Chs. XIII — XV.
5. Mc Dougall : Social Psychology. Chs. V — IX.
6. Mc Dougall : Outline of Psychology. Ch. XVII.
7. Mc Dougall : Energies of Men. Chs. XIII. & XIV.
8. Stout : Groundwork of Psychology. Chs. XVII & XIX
9. British Journal of Psychology : 1922.
   Symposium on Sentiments & Complexes.

الفصل الخامس عشر

الحياة العقلية اللاشعورية

بينا فى الفصل السابق الطريقة التى تتكون بها العواطف وتتكامل فى وحدة مؤتلفة الأجزاء . والصورة التى رسمناها لتكامل الشخصية قلما نجدها فى الحياة الواقعية . فالعناصر التى تتألف منها الشخصية لا تعمل عادة بهذا الانسجام الذى أشرنا اليه ، فنجد بينها شيئا من التعارض . ولكى نفهم هذا نرجع مرة أخرى الى التشبيه الذى أقمناه ، وهو أن الشخصية المتكاملة تشبه جمعية من الناس متكاملة مؤتلفة متحدة الأغراض . ويحدث أحيانا أن يختلف بعض أعضاء الجمعية عن بقية أفرادها ونجد اذ ذاك نوعا من الشد والمقاومة ، يقصد به فصل هذه العناصر المنشقة أو اضعاف أثرها ، ونجد عادة أن هذه العناصر المنشقة تكون مصدر قلق واضطراب ، وتعمل فى الخفاء لاثبات نفسها ولو على حساب ازعاج بقية أفراد المجموعة . كذلك نجد أن بعض عناصر الشخصية لا ينسجم مع الاتجاه الظاهرى العام لهذه الشخصية . فقد نجد جنديا تتجه كل قواه للدفاع عن وطنه . وقد يجد الجندى نفسه ميالا الى فتاة تنتمى الى العدو ، فلكى تنسجم نزعاته كلها بعضها مع بعض ، قد يجد نفسه يحاول الضغط على هذا الحب وابعاده والقضاء عليه . وقد يجد نفسه يتردد بين اتجاهين ، فأحيانا يصارح نفسه بحب هذه الفتاة ، وأحيانا يصارح نفسه بعكس ذلك . وتكون نفسه اذ ذاك منقسمة على نفسها ؛ جزء منها يتعارض مع الجزء الآخر . ويحدث فى الأمم أحيانا أن تقوم فيها حكومات تملى اتجاهات لا تتفق مع بعض اتجاهات الأفراد ، فيظهر شىء من التنازع بين بعض أفراد الأمة والحكومة القائمة .

فاذا زادت مصادر الشغب اضطرت الحكومة الى زيادة المقاومة ، وزيادة الضغط بفرض أحكام عسكرية ، أو أحكام عرفية ، أو رقابة دقيقة ، أو ما الى ذلك . وبهذا تبدو الأمة بحكومتها منقسمة على نفسها ، وتبدو المقاومة والشدة والرقابة والضغط بين الجانبين . ويمكننا أن نرى صورة كل هذا فى الصحف اليومية . فتجد فيها مدحا لأعمال الحكومة ، وتجد فيها أخبارا تظهر بصورة تنكرية فى شكل صور كاريكاتورية ، أو فى شكل أخبار صغيرة مدسوسة بين عدد كبير من الأخبار الأخرى . وهذه الأخبار تفلت عادة من الرقيب الذى تتلخص وظيفته فى انتقاء الأخبار التى يرى نشرها فينشرها وفى منع كل ما عداها من النشر فيكبته ويبعده عن الصحف . وتجد أن ضغط هذه الأخبار التى تمنع يكون كبيرا ؛ بحيث لا يسهل منعه من التسرب الى الناس بصورة أو بأخرى . وكلما تسربت هذه الأخبار الى الناس ازداد التصادم بين السلطة والشعب . وبنفس هذه الصورة نجد فى الانسان نزعات قوية تحاول الظهور ، ولكن الانسان يضغطها ويمنعها ، حتى يظهر أمام الناس بالصورة المؤدبة الراقية التى يرتضونها ، والتى يرتضيها هو لنفسه تبعا لذلك . فالمجتمع لا يرتضى من الشخص أن يعبر عن نزعاته الجنسية والاعتدائية تعبيرا مطلقا خاليا من كل قيد . ولكن التعبير المطلق الخالى من كل قيد محبب الى النفس البشرية . فلكى يبدو الانسان مهذبا فانه لا يعتدى على من يعتدى عليه ، ولكن قد يشكو أمره الى القضاء ، وهذه طريقة بطيئة النتيجة ، لا تؤدى عادة الى الشعور بالارتياح الذى يتبع الانتقام السريع المباشر من المعتدى . فتجد أحيانا أن النزعة الانتقامية تتغلغل وتبقى حية ، وتظهر لدى الشخص فى أحلامه أو نكاته ، أو فلتات لسانه ، أو حركاته أو غير ذلك . ويظهر الكبت بصورة أشد فى حالة الطفل الذى يشعر بظلم والده فى معاملته اياه . هذا الطفل لا يمكنه أن ينتقم من والده ، وفى أغلب الأحيان لا تخطر له الفكرة على بال ، ولكنه قد يحلم بالليل أن والده قد مات . وقد يحلم حلما مقنعا ، فيحلم أنه قتل أسدا أو ثعبانا أو زعيما . وفى هذه الحالة يكون الأسد أو الثعبان أو الزعيم صورة رمزية

للقوة أو للأب باعتباره مكمن القوة فى نظر الطفل ، ويلاحظ فى هذا المثال أن الطفل لم يخطر له على بال أن يقتل والده أو ينتقم منه ، ولكن النزعات الانتقامية تتحرك فيه وتعمل بصورة خفية ، تشبه الحركات التى تقوم بها الجمعيات السرية الارهابية التى يظهر أثرها دون أن نشعر بوجودها .

وقد شبه « طومسون »[1] ما يحدث من الضغط على نزعات الانسان وغرائزه ، باقامة سد فى سبيل تيار قوى . فالطاقة الغريزية فى صورها الفطرية ، تندفق بقوة للتعبير عن نفسها عن طريق الاتصال بالعالم الخارجى ، وتشبه فى هذا تيارا قويا من الماء يتجه فى اتجاه معين . فاذا أقيم سد فى سبيل هذا التيار بغض النظر عن تدبير وسيلة لتصريف ما يتجمع خلف السد من الماء ، فان نتيجة هذا تكون واحدة من ثلاث :

الأولى : قد لا يكون السد متينا فلا يتحمل ضغط الماء من خلفه ، فيتصدع من حين الى آخر ، ويخرج منه الماء بعنف شديد . ويشبه هذا ما يحدث مع أبناء المتمسكين بالدين والفضيلة تمسكا استبداديا ، فيضغطون على حرية أولادهم حتى لا تفسد أخلاقهم . وينتهز هؤلاء الأولاد أول فرصة ، فيندفعون لتحقيق نزعاتهم الغريزية المكبوتة ، ويقومون بهذا عادة فى صورة عنيفة متطرفة . ولهذا كانت اقامة المعسكرات ، والخروج للتجول والصيد والرحلات ، والاشتراك فى حفلات السمر ، والمبارزة والملاكمة ، وتبادل النكات وما الى ذلك ، يعطى فرصة لكثير من الغرائز للتعبير عن نفسها . وبذلك يخف ضغط الطاقة الغريزية على ما يقام فى سبيلها من موانع .

الثانية : قد يكون السد قويا ، وتكون التربة التى يجرى فيها الماء ضعيفة ، فتسمح بتكوين القنوات والطرق الخفية . ولهذه نتائج متعددة ، أهمها : زيادة اضعاف التربة ، واحتمال ظهور الماء فى أى جهة أخرى وبغير ضابط مما يؤدى الى التعرض لمشكلات يصعب التنبؤ بمقدارها أو بموضوعها مما يزيد فى صعوبة التغلب عليها . وهذا يذكرنا بما نراه فى بعض الأولاد الذين يضغط عليهم آباؤهم ضغطا شديدا يؤدى الى أن يخاف الواحد منهم أمام والديه . فيظهر بالأدب والطاعة ، ولكنه يحقق فى الخفاء مالا يحققه أمام

(1) G. Thomson : Instinct, Intelligence and Character ch. 16.

والديه . والطفل بطبيعته يميل الى اثبات شخصيته ، فاذا امتنع عليه هذا أمام والديه أمكنه أن يثبته بعيدا عنهما عن طريق التدخين والسب وتعذيب الصغار وغير ذلك . وقد يقف الوالد على كل هذه العيوب بعد ان تكون قد تمكنت من نفس الناشىء ، ويجد الوالد نفسه فى حيرة ؛ فهو لا يعرف ما اذا كان قد كشف كل عيوب أولاده أم لا ، لأنها تظهر كالانفجارات بغير ضابط .

الثالثة : قد يكون السد منيعا والتربة قوية ، وبذلك ينجح السد فى منع ما وراءه من تيارات متدفقة . وزيادة على ذلك فان ازدياد المقاومة بين السد والتيار يترتب عليه ازدياد القوة فى السد نفسه ، وكذلك يترتب عليه ازدياد فى شدة التيار خصوصا خلف هذا السد ، وتتلخص الخسارة فى هذا فى أن قوة الماء لا تستغل للصالح ، وأن الجهد كله يصرف فى المقاومة بين السد والتيار . فكلما قوى التيار قوى السد ، وكلما قوى السد ازدادت شدة التيار . وفى العادة لا تستمر هذه الحال ، فينتهى الأمر ان عاجلا وان آجلا بانهيار السد وتصدع التربة وضياع الماء هباء . وفى مثل هذه الحالات من الصراع الانسانى نجد أن الأمر ينتهى بالانهيار النفسى على الصور التى نراها عادة فى مستشفيات الأمراض العقلية .

ونود أن نؤكد هنا أن للتشبيهات بعض نواحى النقص ، فليس من الممكن دائما أن نعقد موازنة تامة بين كل حالات الصراع النفسى ، وكل الحالات التى يمكن أن نجدها من اقامة سد فى وجه تيار مائى متدفق .

توجيه النزعات الفطرية :

رأينا مما سبق أن الوقوف فى سبيل النزعات الفطرية يؤدى الى نتائج تضر بالتكوين النفسى للفرد ، ويظهر أثرها فى تصرفاته . ونجد أن السلوك الغريزى يتعرض لأنواع من التعديل ، فيتعرض لما نسميه « الاعلاء » وهو أن تسير بالطاقة الغريزية فى اتجاه راق يحترمه المجتمع ويستفيد منه . فحب الاستطلاع مثلا يسير نحو الكشف والاختراع ، ودافع الحل والتركيب

يسير نحو البناء الصالح ونحو هدم كل ما هو ضار ، والميل للمقاتلة يسير نحو مقاتلة الأمراض الجسمية والاجتماعية ومقاتلة ما من شأنه أن يضر بكيان المجتمع . وهكذا يمكننا أن نحول الطاقة الغريزية من مجراها الطبيعى البدائى الى مجار راقية تنفع الفرد والمجتمع .

وقد تتعرض الطاقة الغريزية (١) لنوع آخر من التعديل ، وهو الذى نسميه « القلب » ، وهو ضد الاعلاء ، فبدلا من أن تسير الطاقة الغريزية فى اتجاه صالح ، نجدها تسير فى اتجاه يضر الفرد أو المجتمع أو كليهما . فالسرقة تعتبر قلبا لحب التملك ، والاستهزاء بالناس والامعان فى احتقارهم يعتبر قلبا للميل الى السيطرة ، وممارسة العادة السرية أو الاجتماع الجنسى الشاذ يعتبر قلبا للغريزة الجنسية . ومن أمثلة القلب كذلك أن يقوم شخص بتنظيف يديه وغسلها مرة كل بضع دقائق ، ويطلب أن يغسل كل ما يقدم اليه بالماء المغلى ، ولا يقرأ كتابا تناوله الغير الا بعد أن يمسح غلافه بمادة مطهرة ، وهو لهذا يمتنع عن قراءة الصحف اليومية ، ويمتنع عن مصافحة الناس يدا بيد ، وان حدث له هذا ، فانه يغسل يديه مرارا وتكرارا بعد ذلك . وهكذا نجده منشغل الذهن طول الوقت بالخوف من التلوث . وكل هذا يعتبر قلبا لغريزة الخوف ولغريزة التقزز .

أما النوع الثالث من تعديل الطاقة الغريزية فانه يسمى « الابدال » ، ولا يقصد به الا أن ينشغل الفرد عن اتجاه غريزى معين باتجاه آخر يختلف عن الاتجاه الأول فى أصله . فالمراهق قد يشغل أوقات فراغه بالنواحى الرياضية والرحلات والمعسكرات وبعض الأعمال الفنية ، وبذلك يتلهى عن الانشغال بالنواحى الجنسية التى لا يكون معدا لها من الناحية الاجتماعية . والفرق بين الابدال والاعلاء أن الطاقة الغريزية فى الاعلاء يتحول مجراها من منبعه الأصلى الى مجرى جديد . فاذا اعتدى عليك شخص فان الاعتداء عليه يكون سيرا بغريزة المقاتلة والسيطرة فى المجرى الطبيعى ، ولكن اذا

---

(١) الغريزية بمعنى الطبيعية والغريزة بمعنى الطبيعة أو الدافع الفطرى أو الاستعداد الفطرى كما سبق أن بينا .

قوبل الاعتداء عليه بالصفح فى حالة المقدرة ، فان اثبات الذات عن هـذا الطريق يكون أعلى من اثباتها عن طريق الانتقام . أما فى الابدال فان الفرد يشغل نفسه بنشاط آخر يختلف فى طبيعته اختلافا كليا عن النشاط الأصلى فينصرف الى عمل أو رياضة بدلا من أن يتجه الى الانتقام .

ولا يمكننا فى هذا المجال أن ندخل فى تفاصيل العلاقات المتبادلة بين هـذه الأنواع الثلاثة والكبت ؛ ففى الابدال بعض الكبت ولو انه قليل جدا بالنسبة للكبت الذى ينشأ عنه القلب . ويقال كذلك : ان الاعلاء — مع كونه خير أنواع التعديل من الناحية النفسية — يتضمن أحيانا شيئا من الكبت . فالتعبير المحدد المنظم الراقى للطاقة الغريزية يتضمن بعض الكبت لأساليب التعبير الأخرى . ومع ذلك فقد يكون المجرى الغريزى الراقى الجديد قادرا على التعبير الكافى عن الطاقة الغريزية ، بحيث يشعر الفرد بالارتياح والرضا والصحة النفسية .

وتجد الطاقة الغريزية لدى الانسان مجالا واسعا للاعلاء أو الابدال ، وذلك لما له من مرونة وذكاء ومجتمع خصيب بالقوانين والنظم والقيم ومختلف الامكانيات . ولهذا ظهرت فكرة الخير والشر فى المجتمع الانسانى ، فأصبحنا نصف سلوك الانسان تبعا لمقاييس الخير والشر . اما سلوك الحيوان فانه — بالرغم من كونه يصدر عن طاقة غريزية تشبه الطاقة الغريزية للانسان — لا يخضع للتعديلات التى يخضع لها سلوك الانسان ، وبالتالى لا يوصف عادة بأنه خير أو شر . وواضح أن سلوك الحيوان يتعرض للكبت ولغيره من أنواع التعديل أقل بكثير مما يتعرض له سلوك الانسان . كما أن سلوك الانسان المتمدن يتعرض عادة لكبت أكثر بكثير مما يتعرض له سلوك الانسان البدائى ، هذا اذا استثنينا بعض النواحى ذات التقاليد القبلية القاسية .

يتضح مما تقدم بعض أثر الكبت فى حياة الانسان ، فالكبت يكون نتيجة لصراع عقلى ، ويؤدى كذلك الى صراع عقلى آخر ينتج عنه استنفاد جزء كبير من الطاقة البشرية ويتسبب عنه كثير من العلل الجسمية والنفسية

التى لا يستهان بها . وأخطر ما فى هذا ان جزءا كبيرا من الصراعات النفسية يتم عادة بطريقة لاشعورية ، ويتم كثير منها فى مراحل الطفـولة الأولى ، وتظهر آثاره بعد ذلك .

وأول من بين أهمية الكبت وخطورته بطريقة صريحة هو « فرويد » ، وهو الذى كان مصدر الوحى لفكرة اعلاء الغرائز بدلا من محاولة قتلها ومحوها. ويختلف هذا الرأى عن رأى بعض الأمريكيين أتباع « ثورنديك » الذين يؤمنون بخضوع الغرائز لما يسمى « بقانون الاستعمال والترك » . فهم يعتقدون أن الغرائز ككل فعل آخر تقوى وتثبت بالممارسة ، وتنمحى أو تضعف بالاهمال . ويرى « ثورنديك » أن مهمة التربية تنحصر فى تنشيط بعض الغرائز ، وقتل بعضها ، وتوجيه البعض الآخر . والسر فى اختلاف وجهة النظر بين الأمريكيين وغيرهم أن الأمريكيين يتحدثون عن السلوك الغريزى أو الفعل الغريزى ، وأما غيرهم فانهم يتحدثون عن الغريزة كاستعداد فطرى أو طاقة حيوية . واذا اتضح الفرق بين وجهتى النظر زال الخلاف . لنأخذ مثالا غريزة البحث عن الطعام . فهناك أساليب وحركات متعددة لاشباع هذه الغريزة ومن هذه : المسك ، والعض ، والخطف ، والازدراد ، وما الى ذلك . وينظر « ثورنديك » الى بعض هذه الحركات على أنها غرائز ، ولكنها فى الواقع لا تخرج عن كونها أفعالا غريزية . ويرى « ثورنديك » أن بعض هذه الأساليب يمكن تثبيته بالتشجع والمران ، وبعضها يمكن محوه بالاهمال والترك . ولكن اذا كان هذا ممكنا بالنسبة للافعال الغريزية ، فانه غير ممكن بالنسبة للغريزة ، وهى البحث عن الطعام. ومن هذا تفهم ماقصدت اليه التربية الحديثة من وجوب الاعتراف بالغرائز كمنابع للنشاط الانسانى ، وبوجوب الامتناع عن اقامة السدود والحواجز فى طريق التعبير عن هذه الغرائز ، وبوجوب العمل على توجيهها فى الطرق والمجارى الصالحة التى يعترف بها المجتمع ، ويقرها ، ويفيد منها لصالحه وصالح الفرد .

الشعور واللاشعور :

فهمنا بصورة تقريبية ما يقصد بالكبت ، وعرفنا أن وظيفته هى منـع النزعات النفسية من السير فى طريقها الطبيعى . وعلمنا كذلك أن هذا المنع

لا يقضى على النزعات النفسية ، فهى تظل قوية متحفزة للظهور ، ولكنها تبقى مع كل هذا مختفية فيما يسمى « باللاشعور » . وليس معنى هذا ان العقل مقسم الى مناطق بعضها شعورى وبعضها لاشعورى . وانما يقصد بكلمة « اللاشعورى » وبكلمة « الشعورى » أنهما وصفان للعمليات والنزعات العقلية .

وعناصر الحياة العقلية يمكن تقسيمها على وجه العموم الى شعورية ولاشعورية . والعناصر اللاشعورية يمكن تقسيمها الى قسمين ، أحدهما العناصر اللاشعورية التى يسهل استرجاعها وتذكرها ، والقسم الآخر تدخل تحته العناصر اللاشعورية التى لا يمكن استرجاعها الا بطرق فنية خاصة ، وهى طرق التحليل النفسى .

والحالات العقلية الشعورية هى التى يتكون منها شعورى فى هذه اللحظة . وواضح أنها محدودة وضئيلة جدا بالنسبة للحالات التى تنتمى لحياتى العقلية ، والتى لا توجد فى شعورى فى هذه اللحظة . فاذا كنت أفكر الآن فى حل مسألة رياضية ، فالذى أشعر به فى اللحظة هو ادراك المسألة ، وادراك العلاقات بين عناصرها ، ومحاولة استخدامها فى الوصول الى المطلوب من المسألة . ولكن العمليات العقلية الشعورية الحالية تتأثر بكثير من الخبرات الماضية فى النواحى الرياضية وغيرها ، مما يعيننى فى حل المسألة بدون أن أشعر به شعورا صريحا واضحا . ومن أمثلة ذلك ما تقوم به عند ايجاد حاصل ضرب « ٩×٩ » فانك لا تجمع التسعة تسع مرات كما كنت تفعل فى الصغر ، وانما تصل الى الجواب دفعة واحدة متأثرا بخبرة الجمع التى قمت بها فى الصغر بدون أن تكون شاعرا بهذا التأثر . كذلك اذا سئلت عن الجذر الرابع للعدد « ٦٢٥ » ، فانك تجيب على الفور بأنه « ٥ » متأثرا فى ذلك بخبرات الماضى بدون أن تشعر بعمليات عقلية سابقة يمكن استرجاعها بسهولة .

ويدخل تحت الحالات العقلية اللاشعورية التى يسهل استرجاعها كثير من الخبرات السابقة والذكريات والمعلومات والعواطف ، وما الى ذلك .

فاذا سألناك الآن عن اسم عاصمة فرنسا وعن موقفها فى الحرب العالمية الثانية ، فانك قد تجيب اجابة صحيحة بمعلومات كانت لاشعورية قبل أن تستمع الى السؤال ، ثم أصبحت شعورية للاجابة عنه ، ويقال عندئذ : ان هذه المعلومات كانت فى حالة لاشعورية يسهل استرجاعها .

ويدخل تحت الحالات العقلية اللاشعورية التى لا يمكن استرجاعها الا بطرق خاصة ، تلك الذكريات المؤلمة المنسية التى قد تؤثر فينا دون أن ندركها ، فتؤثر فى اتجاهات تفكيرنا ، وفى سلوكنا ، وفى أحلامنا وما الى ذلك . ويدخل تحتها كذلك النزعات النفسية القوية التى لا تجد سبيلا الى التحقيق ، فتستبعد بطريقة ما ، وتصبح فى حالة لاشعورية ، ولكى نفهم هذا نذكر ما يحدث عندما يضرب الوالد ابنه المراهق . يشعر الولد عادة بأنه قد كبر ، وأنه ليس من حق والده أن يضربه هكذا . ولكنه كثيرا ما يقنع نفسه بأنه يحب والده ، وبأن والده يحبه ، وبأن ما وقع عليه من الضرب كان أمرا مقبولا للنفس . بهذا استبعد الولد كراهيته لأبيه ، ورغبته فى الانتقام منه ، بدون أن يشعر بأنه فعل هذا . فيعلن أمام نفسه وأمام الناس بأنه يحب والده ويحترمه ، ولكنه قد يحدث شغبا يزعج والده وهو نائم ، وتجده يحدث هذا الشغب بالرغم من ارادته ، وتجده يعتذر عنه ، ولكن يتكرر صدوره منه . وقد يحلم بالليل أن والده قد قضى نحبه ، وينزعج عادة لهذا الحلم الذى يقوم فيه بتحقيق رغبة لاشعورية ، وهى الانتقام منه . وقد لا يكون الحلم صريحا الى هذا الحد ، فيرى مثلا فى الحلم أن ملكا قد مات ، أو أن أسدا قد قتل ، ويكون كل من الملك والأسد فى هذه الحالة رمزا للوالد وما يكمن فيه من سلطان وقوة .

والذى يحفظ الحالات العقلية اللاشعورية فى هذه الصورة اللاشعورية ويمنعها من غزو « الشعور » هو ما سميناه بالكبت .

يتضح من هذا ان الحياة العقلية الشعورية تتأثر بمؤثرات عديدة ، فهى تتأثر بالمدركات الحسية عن طريق الاتصال بالعالم المحيط ، وتتأثر كذلك بالذكريات والخبرات التى يسهل استرجاعها ، وتتأثر أيضا بالذكريات

والنزعات اللاشعورية المكبوتة التى لا يمكن استرجاعها الا بصعوبة كبيرة وبأساليب خاصة .

ويرى بعض علماء النفس أن يكتفوا بتقسيم الحالات العقلية الى شعورية ولاشعورية ، ولا يدخل تحت الحالات العقلية اللاشعورية الا تلك الحالات المكبوتة التى يصعب استرجاعها بأساليب التذكر الاعتيادية . فيعتبرون المعلومات والعواطف والخُبرات فى حالة شعورية ما دامت سهلة الاسترجاع . ويعتبرون الذكريات المؤلمة والرغبات المكبوتة المستبعدة فى حالة لاشعورية .

ويقصد بالكبت المقاومة التى نبذلها عادة — دون أن نشعر — ضد رغبة قوية نرى انه لا يجوز لنا تحقيقها ، أو لا نريد تحقيقها لأنها تتعارض مع رغبة أخرى نفضلها عليها . ويقال أحيانا : ان الكبت هو محاولة ابعاد الأفكار المؤلمة عن النفس .

ومحاولة الابعاد هى فى الواقع محاولة للفصل الذى سبق أن أشرنا اليه ، وهو فصل بعض الدوافع والذكريات عن الشعور . وتتم عملية الفصل نتيجة لصراع عقلى ، ويستمر الصراع العقلى عادة بطريقة لاشعورية بعد حدوث الفصل .

حـــالة :

ولكى نفسر ما يقصد بعملية الفصل أو الكبت ، وما يقصد بالذكريات التى يسهل استرجاعها وتلك التى لا يسهل استرجاعها . وما يقصد كذلك من أثر كل من هذين النوعين من الذكريات فى تصرفات الشخص ، نشير الى الحالة التى أوردناها فى مكان آخر [1] ، وهى حالة الطبيب الضابط الذى ظهرت عليه أعراض الخوف الشاذ الذى أدى الى انهيار قواه المعنوية وأدى الى ضرورة ارساله الى المستشفى للعلاج . وكان هذا الضابط فى اليوم الأول من وصوله الى الميدان حينما أعطى فأسا صغيرة ، وقيل له انه يمكنه استعمالها لانقاذ نفسه اذا ردم عليه الخندق فى أثناء المعركة . وأدرك شذوذ مخاوفه عندما رأى غيره يعيشون فى الخنادق ، ورأى نفسه غير قادر على

(١) أسس الصحة النفسية ص « ١١٢ » الطبعة الرابعة .

هذا . وازدادت حالته سوءا فأصيب بأعراض شديدة من الأرق والتهتهة وسوء الهضم وغير ذلك .

وكان الضابط قبل ذهابه الى الميدان لا يحب الأماكن المغلقة ، وذكر انه لما كان فى سن السادسة كان ينام فى حجرة ضيقة لا تتسع الا لسرير واحد، وكان أخوه يشاركه فى هذا السرير ، ويختار الجزء الخارجى القريب من الباب ، ويترك له الجزء الداخلى المجاور للحائط . وتذكر حالة الخوف الشديد الذى كان يستولى عليه لشعوره بعدم القدرة على الخروج اذا دعت لذلك حاجة. وذكر كذلك انه كان يخاف من مرور القطار — اذا ركبه — فى النفق ، وكان يشتد خوفه لدرجة بالغة اذا وقف القطار فى داخل النفق ، ثم ذكر انه كان اذا ذهب الى اجتماع أو حفلة فانه يفضل أن يكون قريبا من الباب ، ويحب أن يتأكد أن الباب مفتوح أو سهل الفتح كى يسهل عليه الهروب اذا لزم الأمر . وكان يميل فى قراءته الى مطالعة أخبار من يحبسون فى غرف ضيقة ، وكان يضطرب عند استماعه لقصص الذين يدفنون أحياء .

واتصف فى طفولته بالعصبية والمخاوف الليلية والقلق ، وبدأ يتعثر فى حديثه فى سن الثانية عشرة ، ثم خف هذا التعثر كثيرا ، غير انه كان يعود اليه عندما تسوء حالته الصحية .

وقد تمكن فى أثناء التحليل النفسى من استعادة بعض هذه الذكريات فى سهولة ويسر ، ومن استعادة بعضها الآخر بعد جهد . وباستعادة هذه الذكريات خفت وطأة الأعراض عنده ، الا أنها لم تزل تماما . وقص فى أثناء التحليل النفسى بعض أحلامه ، حيث رأى فى أحدها انه كان فى فرنسا ، وأن شخصا كان يطارده الى حفرة عميقة ، وأن هذا الشخص قد قتل أرنبا بدلا من أن يقتله ، ثم رمى الأرنب فى مستنقع مغطى بالقاذورات . فعادت الحياة الى الأرنب ، وعام فى المستنقع ، وحاولت اذ ذاك فتاة أن تقتله بآلة حادة ، فلم تتمكن من احداث جرح فى عنقه . وطلب منها صاحب الحلم أن تقتله بالناحية الأخرى غير الحادة ، ثم استيقظ . وكان يعتبر الأرنب حيوانا مخيفا يخشى أن يفلت منها . واستمر خوفه مدة بعيدة بعد استيقاظه . ولما تأمل

صاحب الحـالة فى حلمه هذا تذكر أنه عندما كان يعيش فى البيت الذى كان يشارك فيه أخاه فى فراش واحد ، كان أخوه يهوى تربية الأرانب ، وأراد صاحب الحـالة أن يثير غيظ أخيه بعد شجار كان قد وقع بينهما ، فضرب أرنبا على رأسها حتى فقدت وعيها . فقام الأخ يريد أن يضرب أخاه (صاحب الحالة) بمطرقة . وعندئذ عاد الى الأرنب وعيها . وكان صاحب الحالة قد تأثر بهذا الحادث عند وقوعه ، غير انه قال انه كان قد نسيه تماما الى أن بدأ هذا العلاج . ثم تذكر بعد أيام قلائل من سرد هذا الحلم والتعليق عليه أنه كان هناك مستنقع بجوار البيت الذى كانوا يسـكنونه فى ذلك الوقت ، وانه رأى ثلاثة أولاد يحاولون اغراق كلب فى المستنقع . فربطوا حول رقبته حجرا ثم ألقوه فى الماء ، ولكنه بالرغم من هذا تمكن من أن يعوم ، فضربوه بالحجارة الى أن غاص فى الماء . وكان الضابط قد نسى هذا الحادث نسيانا تاما . غير أنه كان يذكر أنه كان دائما يشعر بالخوف عند مروره بجوار المستنقع . ثم تذكر أنه حاول بالاشتراك مع ولدين آخرين اغراق قط فى وعاء كبير مملوء بالماء . وكانت القطة قوية فعانوا مشقة كبيرة فى محاولة اغراقها وكان صاحب الحالة يخشى أن تهرب القطة فى أثناء هذه المحاولة .

غير أن تذكر كل هذه الحوادث لم يكن كافيا لاختفاء الأعراض ، وان كان قد نجح فى تخفيف حدة بعضها نوعا ما . ولكن الضابط رأى بعد كل هذا حلما . وبعد استيقاظه أخذ يتأمله فأعاد هذا الى ذاكرته حادثة وقعت له فى سن الثالثة أو الرابعة ، وكان قد نسيها نسيانا تاما . وكانت هذه الحادثة أنه زار فى يوم ما متجر رجل عجوز كان يعيش قريبا من منزلهم ، وكان هذا الرجل يشترى بعض الأدوات القديمة نظير دريهمات ضئيلة يأخذها الطفل ليشترى بها بعض الحلوى . وللوصول الى هذا المتجر كان على الطفل أن يسير فى ممر مظلم ضيق . ولكنه بعد أن أخذ دريهماته وجد الباب الذى فى آخر الممر مغلقا ، وبذل محاولة فى فتحه ، وكان فى الطرف الآخر من الممر كلب كبير أخذ يعوى ، فشعر الطفل اذ ذاك بفزع شديد . ثم كان أن

نسى الحادث تمام النسيان . وكل ما بقى له منه أنه كان يشعر بالخوف عند مروره بالقرب من هذا الممر . ولما استعاد هذا الحادث ، استعاد أيضا شعور الفزع الذى كان قد شعر به عند وقوع الحادث . وبعد استعادة هـذه الذكريات بأيام رأى حلما آخر خلاصته أنه سافر الى « اسكتلندا » ليلتحق باحدى جامعاتها . وعندما استيقظ وأخذ يتأمل هذا الحلم استعاد فجأة اسما اسكتلنديا هو «Mc Cann» وفى اللحظة التى ظهر فيها هذا الاسم تذكر أنه اسم الرجل العجوز الذى كان يشترى منه السلع القديمة . وما ان استكمل فى ذهنه صورة هذا الحادث واسم الرجل وانفعال الخوف وغير ذلك حتى انقشعت أعراض الخوف عنده ، خصوصا أنه قد أدرك علاقة الممر الضيق المظلم ومحاولة الخروج وعواء الكلب بخوفه وهو كبير من الخنادق والأماكن المغلقة ، وخوفه من القطط والكلاب والأرانب .

نرى من كل هذا أثر الذكريات المؤلمة فى الحياة العقلية ، ونرى كيف تفصل هذه الذكريات فتصبح فى حالة لاشعورية ، وتستمر تؤثر فى الحياة العقلية الشعورية . فحادث الخوف من الكلب فى مكان لا يسهل الخروج منه نسى نسيانا تاما ، وأصبح خوفا من النفق والخنادق والأمكنة المغلقة وما الى ذلك . ونرى كذلك كيف يحدث الكشف عما يسمى «بالعقد النفسية» وكيف أن وصول المريض الى الحادث الأول ومروره بنفس الخبرة الانفعالية التى سبق أن مر بها ، وادراك علاقتها بأعراض المرض يؤدى الى انقشاع الأعراض .

نرى كذلك من تلك الحالة كيف أن الكشف عن العامل اللاشعورى الأساسى يحدث بالتدريج ، وتسبقه مراحل يكشف فيها عن ذكريات وعوامل لاشعورية قد يظن خطأ أنها السبب فى هذه الأعراض . فتذكر المريض لمخاوفه عند نومه مع أخيه برغم نسيانه لها لم يكشف العامل الأساسى ، وتذكره لحادث اغراق القط برغم نسيانه له لم يكن كافيا كذلك . وحتى تذكره لحادث الممر الضيق لم يكن كافيا الا عندما استعاد خبرته بالحادث كاملة ، فاستعاد شكل الممر ، وصوت الكلب ، وعدم القدرة على الفرار ، واسم الرجل ، واستعاد

الشعور الانفعالى استعادة كاملة . وبربط هذا كله بأعراض المرض انقشعت هذه الأعراض انقشاعا تاما ، مما يدل على وجوب التعمق فى التحليل فى أغلب هذه الحالات . ويجدر بالمحلل ألا يكتفى بالنتائج السريعة التى يحصل عليها من التحليلات السطحية .

وتدل هذه الحالة كذلك على كيفية تأثر الحياة الشعورية اليومية بعوامل لاشعورية خارجة عن نطاق الضبط الارادى . فكان الضابط يطرب لقراءات من نوع معين ، ويتجنب أماكن معينة ويقبل على غيرها ، ولم يكن يمكنه أن يفسر أسباب هذه الاتجاهات .

عناصر الشخصية كما يراها « فرويد » :

الأنا :

وصل « فرويد » فى أواخر القرن الماضى وأوائل القرن الحالى الى وضع فرض يستعين به فى تفسير الظواهر العقلية الشاذة ، وكذلك الظواهر العقلية اليومية ويتضمن هذا الفرض أن جزءا من الشخصية ويسميه « الأنا » هو الجزء المعروف لنا ، والذى ندركه ادراكا مباشرا . وهذا الجزء متصل بعالم الواقع ، وهو يتضمن عواطفنا وذكرياتنا . فأنا أقول «أنا» أحب والدى ، و « أنا » أحب عملى ، و «أنا » أكره فلانا من الناس ، و «أنا» أحب صديقى فلانا وكذلك أعتقد أننى « أنا » أحب العدل وأكره الظلم ، وأحب المساواة بين الفقراء والأغنياء ، وأعتقد كذلك أننى «أنا» احترم من يفوقنى عقلا ومقدرة ، وأننى « أنا » لا أغار منه . هذا « الأنا » هو الجانب الظاهر من الشخصية ، ونقصد بهذا أنه ظاهر لى « أنا » ويتأثر « الأنا » بالعوامل اللاشعورية من ناحية ، وبعالم الواقع من ناحية أخرى . ففى عالم الواقع تجد المجتمع بتقاليده وقوانينه وعلاقاته وأفراده ، وتجد فيه كذلك الأزمنة والأمكنة والأشياء ، ومختلف المؤثرات التى ندركها بحواسنا ، وتتأثر بها تأثرا يمكننا من استعادتها ومن التأثر بها فى خبراتنا التالية .

واذا تتبعنا الطفل من وقت ولادته الى أن يكبر ، وجدنا أن «الأنا» تنمو تدريجيا بتقدم السن ، وذلك لتعدد الخبرات ، ولاستمرار تبادل التأثير

والتأثر بين الشخص والأشخاص الآخرين ، وكذلك بينه وبين مختلف أجزاء البيئة التى يتعامل معها . وقد سبق أن أسهبنا فى هذا عند تحدثنا عن تكوين المرء فكرته عن نفسه ، وتكوين عاطفة اعتبار الذات .ويلاحظ أن الطفل الصغير من الناحية النفسية عبارة عن مجموعة من الدوافع والنزعات التى تتجه الى التعبير عن نفسها عن طريق الاتصال بالعالم الخارجى ، فيعبر دافع الجوع عن نفسه بالرغبة فى الشبع عن طريق مص ثدى الأم ، وبهذا يتصل الطفل بعالم الواقع اتصالا يصحبه ارتياح واشباع وسرور . وأحيانا يترتب على الاتصال بالعالم الخارجى تألم وعدم ارتياح . فاذا دفع حب الاستطلاع الطفل الى أن يلمس اللهب ، فان النتيجة ألم وعدم ارتياح . وهكذا يبدأ الطفل منذ اللحظة الأولى يتصل بأجزاء العالم الخارجى اتصالا يوقفه على خصائص أجزاء هذا العالم . فهذه أشياء متحركة ، وتلك ساكنة ، وهذه حية ، وتلك ميتة ، وهذه قوية وتلك ضعيفة ، وهذه مؤلمة ، وتلك سارة ، الى غير ذلك من الخبرات التى تساعده على أن يكون لنفسه فكرة عن نفسه متميزة عن فكرته عن العالم الواقعى المحيط به . ومعنى هذا ان خبرات الطفل الأولى ، وهى خبرات احساسية صرف ، لا يميز فيها بين هذه الخبرات والمؤثرات التى تحدثها ؛ أى أنه لا يميز بين هذه المؤثرات ونفسه ككيان مستقل قائم بذاته يتأثر بموثرات محيطة به مستقلة عنه ، ويأتى هذا التمييز متأخرا ، ويساعد على الوصول اليه تعدد الخبرات وانتظامها وما سبق أن أشرنا اليه من وحدة الاسم ووحدة الجسم ، وبتكرار التفاعل بين الفرد والأشخاص الآخرين ينمو الجانب الاجتماعى « للأنا » ، ويلاحظ أن أقوى عوامل التفاعل الأولى هى الأم ثم الأب .

فكأن « الأنا » قد تميزت عن الطاقة الحيوية الغريزية بعد اتصال هذه بعالم الواقع ، وتتصف الأنا بأنها شعورية ، ويقصد بهذا أن مكوناتها يمكن الشعور بها ، أو بآثارها ، يضاف الى ذلك أنها عادة منطقية معقولة . فهى تميل الى ترتيب النتائج على مقدماتها ترتيبا منطقيا . وهى خلقية كذلك ، اذ أنها تميل عادة الى أن تكون تصرفاتها فى حدود المبادىء الخلقية التى

يقرها عالم الواقع ، وتجدها مقتنعة بأنها تميل الى الصدق والعدل والمساواة والأمانة وما الى ذلك . وتتصف «الأنا» فوق هذا بأنها حلقة الاتصال بين الطاقة الغريزية والعالم الخارجى ، فـ « الأنا » هى التى تتصل بعالم الواقع لتحقيق النزعات الغريزية بالصورة التى تراها خلقية معقولة . وفوق كل هذه الصفات فان « الأنا » هى التى تتصل اتصالا مباشرا بعالم الواقع ، ويلاحظ أن «الأنا» تغفل فى ساعات النوم .

هذه هى الصفات الأساسية «للأنا» ، فهى شعورية ، منطقية ، خلقية ، تتصل مباشرة بعالم الواقع ، وتعمل كحلقة اتصال بين النزعات الغريزية وعالم الواقع ، ثم انها تغفل فى ساعات النوم .

الذات العليا :

أشرنا فى تكوين «الأنا» الى التفاعل الذى يحدث بين الطاقة الغريزية من ناحية وعالم الواقع من ناحية أخرى ، وأشرنا الى الدور الهام الذى يلعبه الوالدان فى تكوين الأنا . ونتيجة هذه العلاقة الخاصة المركزة — وهى علاقة الوالدين أو من يقوم مقامهما بالطفل — أن يتكون بحسب رأى «فرويد» مركب آخر اسمه الأنا العليا أو الذات العليا ، وترجع أهمية الوالدين الى كونهما سلطة ثابتة فى السنوات الاولى ، ووظيفة هذه السلطة توجيه السلوك ، فقد يرغب الطفل فى القيام بعمل ما ، فيمنعه والداه برغم تشوقه للقيام به . وقد يرغم الطفل على الاتيان بعمل ما برغم صدوفه عنه . ويتعرض الطفل فى هذا كله للثواب والعقاب ، والمدح والذم ، والرضا والسخط . فيحدث مثلا أن يرغب الطفل فى الحصول على الحلوى أو على النقود ، أو فى الاطلاع على عورة غيره ، أو فى كشف عورته للناس ، فيقوم الأب — أو من يحل محله — بمنع الطفل وزجره . كذلك يقوم الأب بتشجيع الطفل واثابته عند اتيانه أنواعا أخرى من السلوك ، وبعض هذه الانواع قد يكون مطابقا لرغباته ، وبعضها قد يكون عكس ذلك .

بعد هذا يصبح لدى الطفل فى المراحل الاولى تقديرات لأنواع السلوك قائمة على تقديرات والديه لها ، وقائمة كذلك على توجيههم اياه . ويحدث

فى الوقت نفسه أن يكون الطفل معجبا بوالده لأنه فى نظره أقوى ما فى الوجـود ، وفوق هذا فانه يحب والده لأنه السبب فى اشـباع الكثير من حاجاته ورغباته . لهذا يقوم الطفل بتقمص شخصية والده تقمصا يترتب عليه توجيهه لسلوك نفسه ، وتوجيهه لسلوك غيره ، فاذا انكشفت عورته بدت عليه علامات الخجل ، ويسلك كما لو كان يزجر نفسه على هذا . وبعبارة أدق فان فى نفسه جانبا هو عنصر السلطة الممتصة ، وهو الذى يقوم بعملية الزجر والتوبيخ . وهذا الجانب تمثله فى حياة الواقع سلطة الوالد ، أو من يقوم مقامه .

فكأن الانسان ينصب على نفسه من نفسه سلطانا يقوم من النفس مقام الأب ، وهذا المركب الجديد سميناه الذات العليا ، وينشأ بالتميز عن الأنا عن طريق علاقتها بالأب أو من يمثله . وتجد الطفل وهو صغير يوبخ اخوته على ما يصدر منهم ويستنكر من أفعالهم ما يستنكره عادة والده ، فكأن الطفل يتقمص شخصية الأب أو يمتصها ثم يسقطها على سلوكه وسلوك غيره . ولهذا يكبر الطفل معتنقا لدين خاص هو دين والديه ، ولا يمكن عـادة أن يسمح لنفسه بتغيير هذا الدين بغير أن يشعر بالاثم ، مع أن اعتناقه له ليس على أساس منطقى ، وانما هو على أساس امتصاصه ضمن امتصاص شخصية الأب كذلك تجـد للفرد مستويات خاصة لقيم السلوك أسبابها الحقيقية غير معروفة له .

وهذا المركب المسمى بالذات العليا مركب لاشعورى ، ويسميه «فرويد» فى بعض المناسبات « بالضمير اللاشعورى » . والسر فى كونه لاشعوريا أنه يمثل الأب ، والأب محبوب ومكروه فى نفس الوقت . فهو محبوب لأنه يقوم بالمنح والثواب والرعاية والحماية ويشعر بالأمن . ثم انه مكروه لأنه يقوم بالمنع والعقاب والتوبيخ ، ولأن الطفل يشعر ازاء قوته بالقصـور والنقص فالذات العليا مركب متناقض العناصر ، والنفس الشعورية (الأنا) لا تقبل التناقض . ولهذا كانت الأنا العليا مركبا لاشعوريا .

يلاحظ هنا أننا أشرنا الى أهمية الوالد — أو من يقوم مقامه — فى تكوين الذات العليا بنوع خاص ، وأشرنا اليها كذلك فى تكوين الأنا . غير

أن الذات العليا لا تمثل من الوالد الا جانب السلطة التى تقوم بضبط السلوك وتوجيهه وتنظيمه ، ولا تسمح للنزعات الغريزية بالتعبير عن نفسها الا بمقدار وفى صورة خاصة . ونذكر كذلك أن «الأنا» تكونت بالانفصال من النزعات الغريزية بعد اتصالها بعالم الواقع بمختلف مركباته ، ومن بين هذه المركبات الوالد . ثم يحدث عن طريق الخبرة بالوالد انفصال آخر لجزء من الأنا ، ويصبح هذا الجزء الجديد المتميز رقيبا على الأنا . وفى نفس الوقت يكون رقيبا على النزعات الغريزية المختلفة . وهذا الجزء المتميز يكون لاشعوريا لعدم ارتياح النفس الشعورية الى سلطته المستبدة . هذا الجزء يمثل الوالد من حيث هو مصدر للسلطة ، ويعمل داخل النفس كسلطان عليها وهو الذى سميناه بالذات العليا أو الأنا العليا أو الضمير اللاشعورى .

ويمكننا أن نلخص الصفات الأساسية للأنا العليا بأنها الناقد الخلقى الأعلى الذى يشعر الأنا بالخطيئة . وهى شديدة التمسك بالمبادىء الخلقية . وهى نتيجة التميز عن النفس الشعورية ، وبالرغم من هذا ، فانها تسيطر عليها ، وتنظم العلاقة بينها وبين الطاقة الغريزية ، مع بقائها فى المستوى اللاشعورى .

الهى :

قلنا : ان الطفل الصغير يمكن اعتباره من الوجهة النفسية مجموعة من الدوافع الغريزية . ثم أوضحنا كيفية تكون الأنا وكيفية تكون الأنا العليا . وبينا أن نتيجة هذا كله تنظيم العلاقات بين الطاقة الغريزية من ناحية ، والأنا من ناحية أخرى ، وبتكوين كل من الأنا والأنا العليا لا يقضى على المنابع الأساسية للدوافع الغريزية ، وانما تظل هذه حية مندفعة للتعبير عن نفسها . ولا يمنعها من التعبير عن نفسها الا « الأنا العليا » والى حد ما «الأنا». ويرى المشتغلون بالتحليل النفسى وعلى رأسهم « فرويد » ، أن هذا الجانب يلعب دورا هاما فى حياة الانسان ، ويسمونه « الهى » ومن خصائصها أنها لاشعورية ، وأنها لا تتجه وفق المبادىء الخلقية ، وانما تسير على قاعدة تحقيق اللذة والابتعاد عن الألم [1] . ثم انها لا تتقيد بقيود منطقية . ومن

(1) Pleasure Pain Principle.

مركباتها النزعات الفطرية الوراثية والمكبوتة . ويقال بحسب رأى « فرويد » : ان أهم هذه المركبات هى النزعة الجنسية .

الأنا والقوى المؤثرة عليها :

نرى مما تقدم أن جانب الشخصية الظاهر لنا ، والذى يمثلنا أمام أنفسنا ، ونحب أن يمثلنا امام الناس هو الأنا . فالأنا هى الجانب الذى يتصل اتصالا مباشرا بعالم الواقع . غير أن الأنا تتعرض لعوامل ثلاثة كل منها فى غاية القوة . فتتعرض من ناحية لعالم الواقع بقوانينه وتقاليده ومنطقه ، ومستوياته الخلقية ، والعلاقات الانسانية ، كما يتعرض لما فى عالم الواقع من المثيرات والمغريات وأغلب هذه المغريات تستدعى استجابة من النزعات الغريزية . وتقع الأنا فوق هذا تحت الحاح النزعات الغريزية المختلفة ، التى تريد أن تعبر عن نفسها عن طريق الأنا . فهذه نزعة اعتدائية ، وتلك نزعة جنسية ، وغير ذلك من نزعات أخرى ، كلها تتدافع للتعبير عن نفسها ، وتجد من عالم الواقع ما يمنعها من قوانين ، وما يجذبها من مغريات ومثيرات ، وكل من المنع والاستثارة يحدث عن طريق الأنا . وبالاضافة الى هاتين القوتين الكبيرتين ، قوة عالم الواقع ، وقوة عالم الهى . وتتعرض الأنا لقوة ثالثة ، هى قوة الذات العليا التى تقوم بمنع الأنا من الاستمتاع بكثير من لذات اشباع النزعات الغريزية الملحة . وتقوم الذات العليا بهذا المنع معاونة فى ذلك ما فى المجتمع من تقاليد وآداب ، ومقاومة فى ذلك ما فى المجتمع من مثيرات ومغريات . وتقوم الذات العليا باشعار الذات بحقارتها لمجرد احساسها احساسا خفيا بالرغبة فى تحقيق النزعات الغريزية . وهذا قد يفسر ما يسمى الشعور بالاثم أو الشعور بالخطيئة .

ولهذا كله كانت مهمة الأنا أن تحصل على حالة اتزان بين مجموعات القوى الثلاث . فعلى الأنا أن تعبر عن نزعاتها ودوافعها الغريزية تعبيرا يتفق مع مافى المجتمع من تقاليد ونظم بغير أن يثير سخط الذات العليا . فان أراد المرء أن يعبر عن نزعاته الجنسية فعليه أن يفعل ذلك فى الحدود

التى يعترف بها المجتمع بقوانينه وشرائعه وتقاليده بصورة لا تثير فى الانسان تأنيبا داخليا أو شعورا بالخطيئة والاثم . وكذلك اذا اعتدى على شخص ، فان الرد على هذا الاعتداء تمثله حاجة ملحة فى الهى . ويجب أن يتم بالصورة التى تقبلها النظم الموضوعة ، والتى ترضى عنها الأنا العليا . على أن هذا ليس ممكنا دائما بهذه الصورة البسيطة . فقد أغتصب مالا ، ولكيلا أشعر بالخطيئة أبرر العمل بينى وبين نفسى . فأصل الى حالة ارتياح أو يعود الأنا الى حالة اتزان . وقد يقتر البخيل فى الانفاق مما عنده ، فيلومه الناس وهم ينتمون الى عالم الواقع ، فينسب البخل الى الناس جميعا ، وبذلك تستريح الأنا ، ولا تعير لوم الناس أى اهتمام . وهناك حيل نفسية متعددة تصل بها الأنا حالة الاتزان .

الحيل العقلية اللاشعورية :

ويتم حدوث الاتزان للنفس الشعورية بأساليب تتصف عادة بأنها أساليب لاشعورية . فاذا زارنى فى بيتى شخص لا أحبه فانه يحدث أحيانا أن أبالغ فى اكرامه والترحيب به وتؤدى المبالغة فى الترحيب وظيفة أساسية وهى تغطية ناحية يخشى ظهورها . وهذه الناحية التى يخشى ظهورها تلح فى الظهور . ولهذا يلزمنا أن تتشدد فى تغطيتها حتى لا تظهر . ونجد أحيانا شخصا يظهر أمام الناس بمظهر التعبد الشديد ، فاذا أتيحت له فرصة التعبير عن شهواته ونزعاته فانه قد يغرق فى هذا اغراقا شديدا . فالتشدد فى التعبد والتمسك الظاهرى بالمبادىء الأخلاقية يقوم بتغطية الشهوات التى تلح فى التعبير عن نفسها ، ويؤدى وظيفة أخرى ؛ هى محاولة التغلب على هذه النزعات .

كذلك قد يكون لديه نقص فيعوض هذا النقص دون أن يشعر بأنه يقوم بذلك . فتجد المقصرين فى دراستهم يعوضون هذا بتزعم الطلاب فى الحركات البعيدة عن النواحى الدراسية ، كالحركات السياسية والرياضية وغير ذلك . فكأن العقل يقوم من تلقاء نفسه بدون أن يشعر بتعريض نواحى النقص . وبذلك يتخلص العقل من الشعور بالقصور أو بالنقص بطريقة ايجابية .

ومن أساليب الهرب النسيان . فينسى المرء عادة الأشياء التى لا يرغب فى تذكرها ؛ فان كان لدى ميعاد مع صديق لأسدد له دينا على فاننى أميل دون أن أشعر — الى نسيان هذا الميعاد . وتجد الانسان على وجه العموم يتذكر ما له من حقوق وينسى عادة ما عليه من التزامات وواجبات . وينسى الانسان عادة الحوادث المؤلمة ، ولهذا نسى الضابط — الذى سبق أن أشرنا اليه — حادث الكلب . وللنسيان وظيفة هامة ، وهى أنه يحرر الانسان من الذكريات المؤلمة فيتفرغ بجهده لأعماله اليومية العادية .

ويهرب كثير من الناس عن طريق القراءة الكثيرة . فهى تبعدهم عن الاتصال بحياة الواقع ، وتخلق لهم برجا عاجيا يعيشون فيه مستريحين ، وينظرون منه عادة بشىء من الازدراء الى الواقعيين . وكذلك يهرب الانسان بالنوم ؛ فبعض الناس يستغرق فى نوم عميق اذا واجهته مصيبة أو مشكلة صعبة الحل .ويهرب بعض الناس من حياة الواقع باستعمال المخدرات والمسكرات .

ويصل الهرب الى أقصاه فى حالات فقد الذاكرة والاغماء . فاذا وجد بعض الناس فى موقف يقابلون فيه صدمة نفسية عنيفة ؛ فانهم يصابون أحيانا بحالة اغماء تعفيهم من شدة الألم ، وتجلب اليهم عطفا كثيرا من المحيطين بهم ومن حالات فقد الذاكرة [1] حالة « انسل بورن » ، وهو قسيس أمريكى متجول . خرج من بيته فى يوم « ١٧ يناير سنة ١٨٨٧ » ، وذهب الى المصرف فى بلدته « بروفيدانس » . ثم ركب الترام ولم يعد الى بيته فى ذلك اليوم . ثم ظهر فى « نوريستون » بمقاطعة « بنسلفانيا » رجل يطلق على نفسه اسم « ا . ج . براون » وكان قد أجر منذ ستة أسابيع دكانا لبيع الأدوات الكتابية والحلوى والفاكهة . وكان يدير تجارته بهدوء ولا يبدو عليه أى شذوذ أو انحراف . وفى صبيحة يوم « ١٤ من مارس » استيقظ من نومه مذعورا ، وأيقظ سكان المنزل وطلب اليهم أن يخبروه أين يكون ، وذكر أن اسمه « انسل بورن » وانه لا يعرف عن التجارة شيئا ، وأن آخر ما يذكره هو انه

(1) Bernard Hart : The Psychology of Insanity. P. 49.

سحب نقودا من مصرف بلدته « بروفيدانس » ، ويبدو له أن ذلك حدث بالأمس فقط . فى هذه الحالة فقد « انسل بورن » قدرته على تذكر اسمه ومعرفة شخصيته ، وتحول فجأة الى شخصية أخرى اذا وازنا بينها وبين الشخصية الأولى نجد أنها أميل الى الحياة الواقعية منها الى المثالية ، ونجد أنها أميل الى التحرر منها الى التقيد بقيود الدين، ونجد كذلك أن مسئولياتها أقل من مسئوليات الشخصية الأولى . فكأن التغير الذى صحبه فقد الذاكرة كان فيه هرب تام من حياة التقيد والحرمان والبعد عن ملذات الحياة الواقعية . وهناك أمثلة كثيرة لحالات فقد الذاكرة أشرنا الى بعضها فى مكان آخر (١) .

وللهرب أساليب أخرى كالنكوص (أو التراجع) . فاذا اصطدم انسان بمشكلة يصعب عليه التغلب عليها ، فانه يرتد أحيانا الى الوراء . ومعنى هذا أنه يرتد فى الغالب الى أسلوب اعتقاده فى طفولته . والسر فى ذلك أن الشخص اذا واجه مشكلة ولم يتمكن من التغلب عليها ، فانه يفقد اطمئنانه أو اتزانه ، ، فيرجع الى أسلوب قديم كان قد اعتاد أن يسلكه فيحصل على الطمأنينة . فالذين يفشلون فى الحب تجدهم عادة يضربون عن الزواج ، ويقنع الواحد منهم نفسه بأنه يفضل أن يعيش فى كنف أمه أو احدى قريباته أو سيدة عجوز تعطف عليه وتقضى لهحاجته. فكأن الاصطدام فى أثناء محاولة تحقيق غرض حيوى من أغراض الحياة قد أدى الى رجوع الشخص بنفسه الى حالة الطفولة التى يكون الانسان فيها فى حماية أمه أو من يقوم مقامها . وبعض الناس اذا اصطدم بعائق لا حيلة له فى التغلب عليه ،فانه قد يبكى . والبكاء فى حياة الأطفال أكثر منه فى حياة الكبار . وهو أسلوب يساعد على اجتذاب معونة المحيطين به وعطفهم . ومن أساليب النكوص الاغراق فى أحلام اليقظة فهذا أسلوب يغلب على حياة الأطفال أكثر مما يغلب على حياة الكبار .

ويقال : ان من أساليب النكوص اغراق المرء اذا فشل فى حياته الحالية

---

(١) أنظر كتاب أسس الصحة النفسية للمؤلف ، الطبعة الرابعة (ص ١١٨ ، ١٩٩)

فى التحدث عن الماضى المجيد الذى عاش هو فيه ، أو عاش فيه آباؤه وأجداده ومن أساليبه كذلك ما نشاهده فى الفتى الذى يتطلع فى اختياره زوجته الى صفات الأم الحنون . ويلاحظ أن كثيرا من مشكلات الأزواج مع زوجاتهم ينشأ عن موازنة الزوج بين زوجته وأمه . كذلك تتطلع الفتاة أحيانا فى اختيارها زوجها الى أب شفوق . ونلاحظ كذلك السيدة التى تكبر سنها ، فتميل الى الظهور بمظهر الفتيات الصغيرات فى الملبس والحركات والحديث ونغمة الصوت .

ويعتبر « يونج » أن النكوص هو الأسلوب العام الوحيد الذى ينشأ عندما يقابل المرء صعوبات يعجز عن التغلب عليها . ويعزو « يونج » الظواهر النفسية المرضية وشبه المرضية الى أنها ألوان من الارتداد الى أسلوب ينتمى الى الطفولة . ولهذا ترى أن حدوث الأحلام بأنواعها العرضية منها والمرضية وكذلك الظواهر الهستيرية والعصبية بمختلف أنواعها ، يمكن تفسيره على أساس الارتداد الى حالات الطفولة .

وهناك أساليب يمكننا أن نسميها أساليب دفاعية . فمن هذه مثلا الاسقاط ، ومعناه أن الصفة الممقوتة التى يتصف بها شخص ، لا يعترف عادة بأنها فى نفسه ، وانما يراها منعكسة فى الآخرين ، فتجده يصف الآخرين بما فى نفسه . فكثيرا ما تجد البخيل يصف أغلب الناس بأنهم بخلاء ، وهكذا تجد المنافقين والمتقلبين فى آرائهم وغيرهم . ونلاحظ أحيانا مناقشة تجرى بين اثنين ، فيدعى أحدهما على الآخر أنه غاضب ، واذا تأملت قليلا تجد أن المدعى هو الغاضب . ويحدث أحيانا أن تجد سيدة دميمة الخلقة تدعى أن الرجال يتبعونها ويخطبون صداقتها ، واذا بحثت الأمر تجد أن شيئا من هذا لم يحدث ، وانما هى رغبة كامنة فى نفسها تراها منعكسة فى الخارج ، فتتوهم فى الرجال اتجاهات تطابق ما فى نفسها من ميول واتجاهات .

وللاسقاط وظيفتان ، أولاهما : أنه يدفع عن الانسان تهمة الاتصاف بصفة معينة . وثانيتهما : أنه فى حالة عجزه عن دفع التهمة يشعر بأنه يشبه الآخرين فى هذه الصفة . فعندما تتحقق الوظيفة الأولى ، تشعر «الأنا» بكثير

من الراحة لأنها تشعر أنها أرقى ممن حولها . وعندما تتحقق الوظيفة الثانية تشعر الأنا بالراحة أيضا لأنها تشعر أنها لا تقل عن الآخرين ، فلا تجد مجالا الى احتقار نفسها بالنسبة اليهم ، ويحقق الأسلوب الدفاعى فى نفس الوقت هروبا من تألم الأنا بعدم الاعتراف بالحقيقة المرة .

ومن الأساليب الدفاعية كذلك التبرير . ويقصد به تقديم تعليلات تبدو للعقل منطقية مقبولة لأمور أسبابها الحقيقية انفعالية . فاذا وقعت اهانة من تلميذ لمدرسه ، فقد يتغيظ المدرس فيوقع على التلميذ عقوبة شديدة جدا . فاذا ناقشت المدرس قال لك انه لا يقصد من هذا الا اصلاح التلميذ ؛ والواقع أن جزءا من التشدد يرجع الى الغيظ والانتقام ، ولا يرجع الى مجرد الرغبة فى الاصلاح . وكثيرا ما يهمل الانسان أداء واجب المجاملة نحو صديق ، فاذا عابه الصديق ، حاول أن يتخلص بتقديم أعذار تبدو معقولة ، حتى يبرىء نفسه ويبرر تقصيره . ونعلم أننا نرى فى الذين نحبهم صفات حسنة ، ونبرهن على وجودها عادة بأدلة تبدو منطقية معقولة . ونرى فى نفس الوقت فى الذين نكرههم صفات كثيرة سيئة ، ونبرهن على ذلك بأدلة تبدو منطقية معقولة ولكن السر فى الحالة الأولى يرجع غالبا الى المحبة ، وفى الحالة الثانية يرجع غالبا الى الكراهية . كذلك انتماؤنا لا يكون عادة مبنيا على أساس منطقى ، ومع ذلك تجدنا ندافع عما ندين به دفاعا يبدو مليئا بالمنطق والمعقولية . كذلك نجد الحزبية والطائفية والتحيز وما الى ذلك موضع دفاع ممن يتصفون بها .

والتبرير عملية يقوم بها العقل فى أغلب جوانب الحياة اليومية . وهو مصدر الراحة والاتزان للأنا ، لأن الأنا تميل الى أن تكون منطقية معقولة. ونعلم أن الدوافع الأساسية الشعورية واللاشعورية التى تدفع الانسان للقيام بالسلوك ليست دوافع منطقية ، وانما هى دوافع «غريزية» انفعالية . لهذا كانت الأنا فى حاجة الى التبرير والى الخداع الذاتى بأن السلوك قائم على المنطق والمعقولية ، وليس قائما على مجرد الدوافع الانفعالية .

ويلاحظ أن التبرير فيه دفاع عن الذات وهرب من اللوم . ونلاحظ عادة أن الحيل النفسية تكون فى أغلب الأحيان هروبية دفاعية فى نفس

الوقت . ففى النسيان هرب من الواقع وحمـاية للنفس من آلامه . وفى التعويض هرب من الشعور بالنقص واتجاه ايجابى لاثبات الذات . وليس من المستحسن فصل الحيل النفسية الى أنواع بعضها هروبى صرف وبعضها دفاعى صرف . فالنوعان يوجدان عادة مختلطين الا فى القليل النادر . كما أنه ليس من الممكن حصر كل الحيل النفسية اللاشعورية فى هذا المجال الضيق ولهذا اقتصرنا على أهمها .

مراجع للقراءة

أسس الصحة النفسية :	للدكتور القوصى .
أحلام اليقظة :	تأليف جرين ، وترجمة ابراهيم حافظ .
علم النفس الفردى :	للدكتور اسحق رمزى .
مشكلة السلوك السيكوباثى :	للدكتور صبرى جرجس .
ما فوق مبدأ اللذة :	ترجمة الدكتور اسحق رمزى .
التحليل النفسى :	ترجمة الدكتور اسحق رمزى .
عيادات العلاج النفسى	للدكتور محمد خليفة بركات .

الفصل السادس عشر

مدارس التحليل النفسى

فرويد (١٨٥٦ — ١٩٣٩)

يعتبر المؤرخون النفسانيون أن أكبر مكتشف ظهر فى ميدان علم النفس هو « سيجموند فرويد » . وقد قال عنه « مكدوجل » : انه أعظم عالم نفسى ظهر بعد « أرسطو » . وقد أمضى «فرويد» السنوات الخمسين الاخيرة من حياته فى البحوث الطبية والنفسية ، وكشف فى خلالها الكثير من مجاهل النفس ، ووضح كثيرا عما يسمى باللاشعور أو العقل الباطن . أما الذين سبقوه فقد عكفوا على دراسة العقل الواعى أو الشعور ، واستقصاء ما يسهل ملاحظته من تذكر وتفكير وتصميم ، وانشراح وانقباض ، وغير ذلك من الأمور التى لا تستعصى ملاحظتها بالطرق المباشرة المألوفة . أما « فرويد » فقد كان أول من اتجه ذهنه الى البحث فى « منطقة من مناطق » العقل لا يمكن ملاحظتها بالطريقة المألوفة المباشرة . وشأن العقل الباطن شأن أغلب الموضوعات العلمية . فقد ظهر عرضا وبطريقة متناثرة فى كتابات العلماء والفلاسفة والأدباء ممن سبقوا «فرويد» ، ومن هؤلاء «هارتمان» ، و«ليبنتز» و«شوبنهاور» ، و«روبرت لويس ستيفنسون» . ولكن ما ذكره هؤلاء جميعا كان تافها بالنسبة لما جاء به « فرويد » . حتى أن العلماء يعتبرون أن كشف العقل الباطن انما هو نتيجة مجهود رجل واحد وهو « فرويد » .

بدأ «فرويد» حياته كطبيب ثم سافر الى فرنسا ليدرس الأمراض العصبية بجامعة «باريس» على الدكتور « شاركوه Charcot » وبعد أن أتم دراسته عاد الى مزاولة مهنة الطب فى «فينا» ، واشترك فى معالجة بعض الحالات العصبية مع زميل له اسمه «بروير Breuer » . وكانت لهما ملاحظات هامة ، منها أن بعض الحوادث

البعيدة التى وقعت للشخص فى طفولته تشغل عقله باندفاع والحاح عجيبين . ولهذا يتذكر الشخص بوضوح فى أثناء التنويم المغناطيسى. وكان «بروير» يلجأ الى التنويم المغناطيسى كطريقة لمعالجة الأمراض العصبية ، ولاحظنا كذلك أن الحوادث البعيدة التى تكون سببا فى الأعراض ، تكون منسية نسيانا تاما فى حالة اليقظة . كذلك وصل الطبيبان الى أن التحدث مع المريض فى هـذه الحوادث قد يؤدى الى تحسن الحالة ، ففى أثنـاء التحدث تكون هناك محاولة للربط بين الحوادث بعضها وبعض . ويحدث كذلك أن تظهر تعبيرات انفعالية شديدة مصاحبة لتذكر هذه الحوادث . وقد أرجع الطبيبان شفاء الحالات وتحسنها الى هذا التفريغ الانفعالى . وكانت النتيجة التى وصلا اليها أن الاضطرابات العصبية المختلفة ، تنشأ من صدمة نفسية معينة لا يكون معها تعبير كاف عن الانفعال لهذه الصدمة، مما يؤدى الى الاضطراب العصبى . وعلى هذا تكون الطريقة الطبيعية للعلاج هى استرجاع الصدمة مع التنفيس عن الانفعال . ولا يحدث هذا فى نظر « بروير » الا عن طريق التنويم المغناطيسى .

وقد اختلف « فرويد » و « بروير » بعد ذلك وافترقا ، ولعل معرفة السر فى اختلافهما تؤدى الى الوقوف على أهم أركان نظرية فرويد . وقبل أن نبين هذا يصح أن نذكر أولى الحالات التى وجهت « فرويد » الى البحث فيما يسمى بالعقل الباطن والى الوصول الى أهم أركان نظريته [1] .

كان «فرويد» وزميله «بروير» يعالجان فتاة مصابة بالشلل فى بعض أطراف الجسم ، وفقد الاحساس فى النصف الأيمن من جسمها ، وأصيبت كذلك بالخوف من الماء خوفا وصل بها الى عدم المقدرة على الشرب . وقد أرادت أن تؤدى الصلاة فى يوم من الأيام ، وكانت اذ ذاك فى حالة رعب شديد ، وحاولت أن تتذكر قطعة للتلاوة بلغتها الأصلية (الألمانية) فلم تتمكن من ذلك ، ولم تتذكر الا قطعة باللغة الانجليزية كانت قد حفظتها من زمن بعيد .

---

(١) سبقت الاشارة الى هذه الحالة فى كتاب أسس الصحة النفسية للمؤلف الطبعة الرابعة (ص ١١٤) .

وبعد أن انتهت من أداء الصلاة نسيت لغتها الألمانية ، ولم تتكلم بعد ذلك الا باللغة الانجليزية .

اتجه الفحص والعلاج للناحية الجسمية أولا ، وبعد أن ثبت أن ليس هناك عامل جسمى يرجع اليه ظهور هذه الأعراض ، عمد «فرويد» الى أساليب أخرى كالمحادثة واستعمال الايحاء تحت تأثير التنويم المغناطيسى . وتذكرت الفتاة وهى فى حالة النوم المغناطيسى أنها كانت ذات مرة تعبة منهكة ، وكانت تشعر بعطش شديد ، وكان هذا بعد تمريضها لوالدها الذى كان مريضا وفى حالة خطيرة . كانت الفتاة جالسة اذ ذاك فى حديقة المنزل ، فأعطتها مربيتها كوب ماء لتشربه ، فأصاب البنت جزع وتقزز شديد لأنه سبق لها أن رأت كلبا يلعق من هـذا الكوب . ولكن التى قدمت اليهـا الكوب مربيتها الانجليزية ، وكانت تخافها وتكرههـا فى قرارة نفسها ، ولكنهـا لا تقوى على أن تعصى لها أمرا . فشربت الماء متأففة متألمة ، وضغطت على شعور التقزز ، ثم نسيت الحادث نسيانا تاما . وبالرغم من نسيانها للحادث الأصلى ، ظلت تتقزز من رؤية الماء ، ولا تقوى على تجرعه ، ولكن بعد أن ذكرت كل هذا وهى فى حالة النوم المغناطيسى ، طلبت كوب ماء وشربت منه بشغف شديد . واستيقظت وهى فى هذه الحالة ، وتمكنت منذ ذلك الوقت من التمتع بشرب الماء ، ومن التكلم بلغتها الأصلية .

يلاحظ أن التقزز ارتبط فى ذهن الفتاة بكوب الماء ، ثم ان المربية هى التى قدمت الماء اليها . والفتاة بين أمرين ، فهى اما أن تقبل الكوب منها متأثرة بدوافع الطاعة والتأدب والخوف ، أو ترفضه مجيبة بذلك نداء طبيعيا ، وهو رفض ما تتقزز منه نفسها . وهنا حدث فى نفس الفتاة صراع عنيف بين أمرين كلاهما يشق عليها التغلب عليه . فأحدهما الطاعة وقبول الماء الذى تعافه نفسها فى اناء لعق منه الكلب . والآخر رفض هـذا الماء والتعرض للظهور بمظهر عدم التأدب والعصيان لمربية تخافها أشد الخوف . وانتهت المعركة بقبول الماء وشربه ، وكبتت الفتاة رغبتها الطبيعية فى رفض ما تجزع منه نفسها . وانتهاء المعركة النفسية فى هذه الحالة لم يكن الا انتهاء مؤقتا .

فالتقزز الطبيعى مما تعافه النفس لم يمت ، وانما أصبح فى حالة لاشعورية وظل مع هذا قويا فعالا ، وظهرت فاعليته فى أن أصيبت البنت بمرض عصبى من أعراضه عدم القدرة على شرب الماء أيا كان . وللحالة ظروف وملابسات وأعراض وعوامل عدة نكتفى بما ذكرناه منها .

النتيجة الهامة التى توصل اليها « فرويد » وزميله — وكان أغلب الفضل فيها لفرويد — هى أن سبب المرض ليس جسمانيا ، وانما هو سبب نفسى ، وأن العوامل النفسية الفعالة لم تكن شعورية وانما كانت لاشعورية ، وأن هذه العوامل كانت منسية نسيانا تاما فى الحياة العادية اليومية ، وأن هناك قوة كابتة تمنع هذه العوامل اللاشعورية من المظهر فى الحياة العقلية الشعورية ، وأن أساس العلاج كان ابراز هذه العوامل اللاشعورية فى الحياة العقلية الشعورية ، وادماجها فيها .

أما الخلاف بين «فرويد» و«بروير»، فانه ينصب على ناحيتين: الأولى أن «فرويد» رأى أن يستغنى عن استعمال التنويم المغناطيسى فى كثير من الحالات، وذلك لصعوبات منها أن بعض المرضى لا يمكن تنويمهم ، ومنها أن بعض الأطباء لا يسهل عليهم القيام بعملية التنويم. وقد توصل «فرويد» الى أن ما يمكن كشفه بالتنويم يمكن سبر غوره بالمحادثة العادية من غير تنويم . وبهذا توصل «فرويد» الى طريقته فى التحليل النفسى . وتتلخص الطريقة فى أن يوضع المريض فى حالة تراخ ، ويترك المريض أفكاره تنساب الواحدة بعد الأخرى ، ولا يتقيد فى ذلك بأى قيد من قيود المنطق أو الآداب أو التقاليد أو الدين أو غيرها ، وانما يتحدث المريض عما يرد فى ذهنه بدون قيد أو شرط ، وفى الواقع ليس من السهل أن يتحدث المرء بكل ما يجول بخاطره على هذه الصورة . ويتوقف انسياب التعبير على العلاقة التى تقوم بين المريض ومن يقوم بعلاجه .

أما الناحية الثانية فتنصب على ما كان يعتقده «فرويد» من أن الصدمة التى يتسبب عنها المرض العصبى هى دائما صدمة جنسية. ويرى «فرويد» أن الغريزة الجنسية هى الدافع الأول الذى ترجع اليه مختلف نواحى النشاط الانسانى. ويرى أن مكوناتها تظهر منذ الولادة ، وتمر فى أدوار مختلفة حتى يصل

الاتسان الى القدرة على التزاوج والتكاثر الذى لا يخـرج عن كونه مظهرا أساسيا من مظاهر الغريزة الجنسية .

مراحل النمو الجنسى عند فرويد :

وبحسب رأى «فرويد» تمر الغريزة الجنسية فى مراحل ثلاث: المرحلة الأولى ويشتق الطفل فيها لذة (أو ألما) من الاحساسات الجسمية المختلفة، كالرضاعة والضم والتبرز والتبول وغير ذلك . وتسمى هذه المرحلة بمرحلة اللذة الحسية الذاتية . وتقسم هذه المرحلة عادة الى أدوار أدق من هذا . أما المرحلة الثانية فهى مرحلة عشق الذات أو النرجسية « Narcissism » ، نسبة الى الأسطورة اليونانية المعروفة ، وبطلها نرجس الذى أراد أن يتزوج من فتاة أحبها . فلما رأى صورة وجهه منعكسة فى الماء هام بحب هذه الصورة ، وانصرف عن فتاته التى أراد أن يتزوجها . ثم تأتى المرحلة الأخيرة ، وتتجه فيها الغريزة الجنسية بحسب رأى «فرويد» الى الآخرين . فيشعر الطفل بميل ايجابى نحو الآخرين من جنسه ، ثم يتحول هذا الميل فى النمو الطبيعى الى الغير من الجنس الآخر . ويقال : ان هذا كله يتم فى السنوات الست الأولى من الحياة، ثم تأتى فترة هدوء يقال ان الغريزة الجنسية تكون فيها فى حالة كمون ، ويستمر هذا الدور الكامن حتى أول المراهقة ، حيث تنشط الغريزة الجنسية وتبدأ تنضج فى الاتجاه الذى يؤدى الى تحقيق الوظيفة الجنسية فى صورتها الطبيعية الكاملة . ويرى «فرويد» وأتباعه وعلى رأسهم « ارنست جونز Ernest Jones » أن الفـرد يكرر المرور فى الظواهر السـابقة فى دور المراهقة . ففى هذا الدور صورة من اللذة الجسمية الذاتية ، وفيه صورة من عشق الذات ، ونجد فيه كذلك صـورة من الميل الجنسى للبنين نحو البنين وللبنات نحو البنات ، ثم نجد بعد ذلك صورة من الميل الجنسى للبنين نحو البنات وللبنات نحو البنين. ويرى بعض أتباع «فرويد» أن النضج الجنسى فى دور البلوغ يتم بتكامل المكونات الجنسية المختلفة ، فتصبح أجزاء الجسم فى خدمة تحقيق الغريزة الجنسية الكاملة . فبعد أن كان الفم مركز اللذة فى الطفولة الأولى ، يصبح التقبيل فى خدمة الغريزة الجنسية فى دور البلوغ.

ويرى « الفرويديون » أن بعض أجزاء الجسم يستبقى وظيفته كمركز أساسى أو ثانوى للذة طيلة الحياة . فمص الأصابع ، والتدخين ، وادمان الشرب ، وكثرة الكلام تعتبر فى نظرهم أدلة على أهمية الفم كمركز للذة . ويعترض بعض علماء النفس على « فرويد » وأتباعه ، فيقولون : ان الفم مثلا لابد أن يكون نشاطه مصدر اللذة فى الطفولة الأولى ، ذلك لأن نشاط الفم يؤدى وظيفة حيوية هى امتصاص الطعام ، ولابد أن يكون الامتصاص لذيذا حتى يدأب عليه الطفل ويكون هناك ضمان لاستمرار الحياة . وما يقال عن الفم يمكن أن يقال كذلك عن الشرج الذى يعطيه « فرويد » أهمية كبيرة كأحد مكونات الغريزة الجنسية فى المرحلة الأولى ويمضى « فرويد » وأتباعه محللين أنماط السلوك بحسب هذه الآراء .

وقد قطع « فرويد » مراحل شاسعة فى تشريح الشخصية الى مكوناتها التى سبق أن تحدثنا عنها ، وهى الأنا والذات العليا والهى ، كما أنه أول من تحدث عن العقد النفسية ، وبين الدور الهام الذى تلعبه «عقدة أوديب» فى حياة الانسان ، وأساس هذه العقدة فى نظره هو حب الطفل لأمه ، ورغبته فى الاستئثار بها ، وغيرته الشديدة من موقف أبيه منها ، مما يؤدى الى كراهية الوالد ، والرغبة اللاشعورية فى القضاء عليه ، وعقدة « أوديب » منسوبة الى الأسطورة اليونانية المعروفة عن «أوديب» الملك الذى قتل أباه وتزوج بأمه ، ولم يكن بالطبع يعلم أن هذا أبوه أو تلك أمه ، وقد أنجب من أمه أطفالا ، ولكن لما انكشف له أمر نفسه فقأ عينيه عقابا لنفسه . ويرى « فرويد » أن عقدة أوديب هى المكون الأساسى للرقيب أو الضمير اللاشعورى الذى يشعر المرء بخطاياه ، ويؤنبه ويعذبه على ما يصدر منه ، ويقابل عقدة أوديب فى الذكور — بحسب هذا الرأى — « عقدة الكترا » فى الاناث ، وأناث هذه العقدة حب البنت لأبيها وكراهيتها لأمها فى المراحل الأولى [1] .

---

(١) انظر كتاب : مبادىء التحليل النفسى للأستاذ « محمد فؤاد جلال » ، البابين الحادى عشر ، والثانى عشر .
انظر كذلك : الملك أوديب لتوفيق الحكيم .

ولقد لقيت آراء «فرويد» فى مجموعها ترحيبا لأنها مكنت من فهم الكثير من الظواهر النفسية ، ولكنها أثارت فى نفس الوقت اعتراضات شديدة عليها لأنها نسبت الى الانسان كثيرا مما يشق عليه أن ينسبه الى نفسه ، ويرى « فرويد » وأتباعه أن هؤلاء المعارضين لا تفسر معارضاتهم الا على أنها نوع من المقاومة أو الكبت ، ولعل أطرف ما قدمه الينا « فرويد » هو تفسيره العلمى لظاهرة الأحلام .

الأحـــلام :

يعتبر « فرويد » أن أهم كشف وصل اليه هو وقوفه على الكثير من ظاهرة الأحلام ، ويرى أن الأحلام تشبه المرض العقلى ، لأن المرض العقلى فيه ابتعاد عن الواقع ، ثم اغراق فى خيالات وأفكار داخلية . كذلك يحدث فى أثناء النوم أن تنقطع الى حد كبير صلة الشخص بالعالم الخارجى ، فتجد الدوافع اللاشعورية فرصة لغزو النفس الشعورية ، ولا تجد فرصة للتعبير عن نفسها تعبيرا حركيا فتقف عند مرحلة الخيالات . ووصل « فرويد » الى أن هذه الأفكار والخيالات تجد بعض المقاومة ، فالرقيب الذى يعمل فى أثناء اليقظة والذى سميناه بالذات العليا ، يعمل أيضا فى أثناء النوم ، ولهـذا لا تكون محتويات الأحلام الظاهرة صورة حقيقية لمحتويات اللاشعور ، ولهذا لزم القيام بتفسير الحلم ، أو بعبارة أخرى لزم تأويل هذه المحتويات الظاهرة ، فاذا كان الفرد يرى فى الحلم صراعا عنيفا بينه وبين حيوان كبير كثعبان أو أسد أو ما شابه ذلك فان المحتويات الظاهرة للحلم هى الصراع مع الأسد ، ولكن بحسب رأى « فرويد » يكون الأسد رمزا للوالد ، والتغلب على الأسد رمزا للرغبة فى التغلب على الوالد .

ويحلم الانسان أحيانا أنه سقط فى هوة سحيقة لا قرار لها ، ثم يصحو فجأة فى حالة انزعاج شديد . وقد يكون المحتـوى الكامن لهذا الحلم هو الخوف من الفشل فى الحياة ، أو السقوط فى أعين الناس أو الزلل الخلقى وهكذا نجد أن المخاوف والرغبات والذكريات المكبوتة لا تظهر فى الأحلام بصورة سافرة ، وانما تظهر بصـورة مقنعة نحتاج معها الى تأويل الحلم من

محتوياته الظـاهرة الى محتوياته الكامنة عن طريق فهم الرموز التى يتم فيها هذا التقنع ، وكذلك بالاشارة الى ما نعرفه عن الحياة العقلية لصاحب الحلم .

ونذكر على سبيل المثال ما رأته فتاة فى أحد أحلامها ، حيث رأت أنها مع امرأة ترتدى (فستانا) للسهرة يدل على شىء من الجاه والثراء ، وكانت هذه المرأة على شىء من الجمال وتميل الى شىء من الخلاعة ، وكانت فى يدها كأس صغيرة بها شىء من الخمر ، وقد قامت الفتاة من نومها مسرورة لهذه الرؤيا ، واذا علمنا أن الفتاة لقيطة ، وأنها كانت متألمة أشد الألم فى حياتها لأنها لا تعرف لها أما ، أدركنا السر فى ارتياحها لهذا الحلم ، فقد عثرت فيه على أمها وبذلك حققت رغبة لا تجد سبيلا الى تحقيقها فى الحياة الواقعية .

والأحلام كما يرى « فرويد » وأتباعه ، مجال لتحقيق الرغبات المكبوتة التى لا يمكن تحقيقها فى حياة الواقع ، يلاحظ كذلك أن الأم التى عثرت عليها الفتاة عليها علامات الثراء والجاه ، وهذا أمر مرغوب فيه ، ولكن عليها فى نفس الوقت علامات الخلاعة مما يكون قد أدى الى سقوط خلقى أدى بدوره الى ولادة هذه الفتاة . وعنصر التقنع فى هذا الحلم ليس كبيرا ، فلا تحتاج الرموز الى جهد يبذل لتفسيرها . ولكن من الرموز ما هو أبعد من هذه ، فالأسد والثعبان والملك والاله ، كل هذه رموز لمصدر القوة وهو الوالد . والاختباء فى صندوق رمز للبحث عن الأمن ، أو — كما يقول « فرويد » — رمز للعودة الى الرحم ، وهو أكثر الأمكنة اتصافا بالأمن ، والمقصود بهذا كله أنه رمز للعودة الى الأم .

يتبين مما تقدم أن الأحلام لا تفسر تفسيرا نفسيا ناجحا على أساس الخبرات الحديثة الوقوع أو على أساس الاختبارات الحسية المباشرة ، أو على أساس التنبؤ بما سيحدث ، وانما تفسر على أساس الرغبات والنزعات المكبوتة التى تسعى الى التحقق .

ويرجع الفضل الى «فرويد» فى ابانة الفرق بين المحتويات الظاهرة والمحتويات الكامنة ، وتوضيح فكرة الرمزية والتقنع ، وشرح عمل الرقيب لاحداث هذا التقنع ، وكذلك يرجع الفضل اليه فى بيان الشبه بين الأحلام والأمراض

العقلية والنفسية ، وفى النظر الى الأحلام على أنها مفتاح العلاج النفسى التحليلى .

ولابد فى موضوع الأحلام أن نشير الى بعض ما يشغل الأذهان عنها ، فيحدث أن يحلم الشخص بأنه يشنق ، فيقوم منزعجا ويجد أن الغطاء ضاغط حول رقبته ؛ يجد صاحب الحلم هنا تفسيرا سطحيا مقبولا ، ولكن المحللين النفسيين لا يكتفون بهذا التفسير ، وقد يعتبرون أن الشنق نوع من عقاب الذات بسبب خطاياها ، ولكنهم يذهبون الى تحديد تفاصيل الحلم ، وتحديد كل ما يرمز اليه كل من هذه التفاصيل حتى يصبح للحلم معنى نفسى فى ضوء دراسة حياة صاحبه .

كذلك يحدث أن يرى شخص فى الحلم أن شقيقا له قد مات ، وبعد أيام يموت هذا الشقيق ، فيظن صاحب الحلم أن الأحلام تنبىء بما سيحدث فى المستقبل ، ويبالغ الناس فيما ينسبونه من قيم تنبؤية للأحلام . ولكن الأمر لا يعدو أن يكون اما مجرد صدفة ، واما مبنيا على التوقع اللاشعورى. فالأخ الذى مات فى الحلم كان بالفعل فى بداية مرض مما أدى الى وجود نوع من التوقع . على أن توقع الموت أمر غير مرغوب فيه من وجهة نظر النفس الشعورية أو الأنا . ولكنه كان مرغوبا فيه بطريقة لاشعورية . وندرك هذا اذا علمنا أن صاحب الحلم هو الأخ الأكبر ، وأن الأخ المتوفى هو الأصغر ولكونه الأصغر كان يجد من العناية والتدليل ما يفوق ما يجده الأخ الأكبر ؛ ولهذا كانت هناك رغبة لاشعورية فى التخلص منه ؛ وبهذا اجتمعت الرغبة فى التخلص من الأخ الأصغر مع التوقع اللاشعورى فى احداث الحلم.

وكان مما بينه « فرويد » أن الأحلام واضحة الاتصال بالحياة العقلية اللاشعورية ؛ وقد استخدمها بالفعل — كما بينا — فى عملية التحليل النفسى . ومن دلائل الاتصال الوثيق بين الأحلام والحياة اللاشعورية ، أن الانسان يميل عادة الى نسيان أحلامه . فيجد المرء نفسه يتذكر الحلم بمجرد استيقاظه من النوم ، وقد يسترجعه واضحا عند ذلك . ولكن اذا تقدم به النهار ثم حاول أن يسترجعه ، فانه كثيرا ما يجد أنه قد نسيه كله أو أغلبه . وينسى أغلب الناس أغلب أحلامهم بعد أيام قلائل من وقوعها . وقد يسأل الشخص

عما اذا كان يحلم فيقول انه يحلم أحيانا ولكنه ينسى كل أحلامه أو يقول انه لا يحلم ، وقد تكون حقيقة الأمور انه يحلم وينسى الأحلام ، وينسى كذلك أنه يحلم ، والى جانب الميل الى نسيان الأحلام هناك نزعة الى تحويرها[1] وتحوير الحلم ظاهرة لاشعورية ، ويمكنك أن تفهم هذه الظاهرة بأن تدون أحلامك بمجرد استيقاظك من النوم ، ثم تدون كل حلم مرة أخرى بعد أيام من حدوثه . فاذا وازنت بين ما سجلته فى الحالتين ؛ تجد بعض الاختلاف . ويستغل المحللون النفسيون ظاهرة التحوير لمعرفة اتجاهات الكبت عند الانسان ، ومن أمثلة التحوير أن شابا رأى نفسه فى الحلم يغازل فتاة ، ثم تحولت الفتاة فى أثناء المغازلة الى أمّه ، فأصبح يرى نفسه فى الحلم يغازل أمه . وبعد أيام سجل الحلم على أنه رأى نفسه يغازل فتاة ولم يشر اطلاقا الى الأم . يتضح من هذا اتجاه التحوير بين سرد الحلم أول مرة وسرده فى المرة التالية .

ولا تكون الأحلام عادة بهذا التحديد والوضوح ، وانما تظهر مختلطة بحيث تفسر الأجزاء المختلفة للحلم الواحد بتفسيرات مختلفة ، فميزة الحلم أن العقل لا يدخل فى حسابه اذ ذاك المسافات الزمانية والمكانية . فقد يحلم الشخص أنه بمنزله وزوجته وأولاده وظروفه المصرية يعيشون فى انجلترا . وقد يعيش المرء وهو فى سنه الحالية فى ظروف طفولته . وكثيرا ما يحدث فى الحلم ما سماه «فرويد» بالتكثيف . فالشخص الذى يغازل أمه رآها صغيرة السن جميلة الطلعة ، وبذلك جمع فى حلم واحد بين رغبته فى مغازلة فتاة شابة وحبه لأمه ، فجمع فى شخص واحد بين أمه المسنة والشباب . وهناك مثال يبين ظاهرة التكثيف بصورة أوضح ، وهو الحلم الذى رآه طالب الطب الذى استيقظ من نومه فى الصباح الباكر ، وكان عليه أن يذهب الى المستشفى ، ولكنه شعر بالحاجة الى النوم . فاستسلم لاغفاءة قصيرة . وفى أثنائها رأى أنه نائم على سرير فى المستشفى ، وبذلك جمع فى الحلم بين رغبتين ؛ احداهما: النوم ، والأخرى : ذهابه للمستشفى

---

(1) Elaboration

أحلام اليقظة :

وهى تشبه أحلام النوم فى كثير من الوجوه ، أهمها أنها مجال للتعبير عن النزعات التى لايمكن تحقيقها فى حياة الواقع . فالشخص الذى يسعى الى الطموح ويجد السبل أمامه غير ميسرة ، يشرد ذهنه ويرى نفسه خطيبا مفوها أو مخترعا ذائع الصيت ، ويرى اسمه بالخطوط العريضة فى الصحف والمجلات أو يرى نفسه رجلا غنيا عريض الجاه واسع الثراء . وتكثر أحلام اليقظة عند الأطفال والمراهقين ، فنجدها فى الأطفال عادة قبل سن الثامنة كما نجدها فى أوائل المراهقة . فالطفل يحلم بما يشعر أنه محروم منه . فالمحروم من اللعب يحلم به ، والمحروم من الزملاء يحلم بهم وهكذا . فكثير من الأطفال يتصورون أن الصنبور اذا فتح فقد يصب أقراصا من «الشيكولاتة» يتبع بعضها بعضا دون انقطاع ، أو يتصور نفسه وقد أصبح رجل البيت يحكم ويأمر وينهى ويمنح ويمنع كما يفعل والده . وأحيانا يرى والده وقد اختفى ، فيخلو له جو المنزل أو يرى نفسه وقد مات فيبكى عليه الوالدان ويحزن عليه جميع الناس ، وبذلك يحدث بسببه حدث عظيم . ولا نهاية لأمثلة أحلام اليقظة عند الأطفال والمراهقين ، وقد سبق أن أشرنا اليها عند دراسة موضوع اللعب بمناسبة حديثنا عن اللعب الايهامى والقصة . ولهذا كان اللعب والعمل الحر الطليق خير المجالات لدراسة الحياة اللاشعورية عند الأطفال والمراهقين ، وكان فى التعبير الطليق بالرسم ، والكتابة الحرة ، وعمل المجسمات بالصلصال مجال طيب لاستيضاح كثير من الاتجاهات اللاشعورية . وكلما كانت الوسيلة تسمح بالتعبير على نطاق واسع ازدادت سهولة استكشافنا للنزعات اللاشعورية . فالورق الكبير الواسع المصقول خير من الورق الضيق المحدود ، وكذلك القلم السيال الناعم خير من القلم الخشن الجاف ؛ وبعبارة أخرى : يجب أن تقلل كل مقاومات التعبير أو موانعه . وفى هـذا توجيه لتجارب جديدة فى تدريس الفنون من رسم وأشغال وغناء وغيرها ، وكذلك فى تدريس اللغات وما اليها . وقد أعطيت فى مناسبة من المناسبات مجلة مصورة وورقا وقلما لأحد الأطفال ، وكان عليه أن ينتظرنى ، وطلبت اليه أن يتسلى بالمجلة والقلم والورق الى أن أعود اليه . وعندما عدت وجدت أنه قد نحى الورق جانبا ،

واستخدم القلم فى تشويه جميع صور السيدات التى بالمجلة ولم يقرب صور الرجال . ولهذا دلالته فى ضوء معرفتنا لحالة الولد ، فقد كانت أمه تفضل البنات على البنين ، فشعر ازاءها بنوع من الكراهية ، ولكن ما لبث أن كبتها حتى يظهر بالمظهر المألوف ، وهو حب الطفل لأمه . ولكن كثيرا ما كان يشرد ذهنه فيرى نفسه فى مواقف تعبر فيها هذه الكراهية عن نفسها، فيراها مريضة أو ميتة . وما كاد يخلو الى نفسه ويجد الأوراق والصور ، حتى وجدت رغباته المكبوتة فرصة للتعبير الحسى الملموس . ويجد المربون فى استجابات الأطفال لما يسمعونه من قصص، وفى تكميل القصص الناقصة ، وفى حصص الأخبار الحرة وفى التعليق عليها مجالا طيبا للوقوف على كثير من النزعات المكبوتة .

آدلر

كان «آدلر» من تلاميذ «فرويد» ولكنه اختلف مع أستاذه، وكون لنفسه رأيا مستقلا ، وأصبحت له مدرسة فى علم النفس لها أتباعها ، وتسمى سيكلوجية «آدلر» بسيكولوجية الفرد ، ولها تسمية أدق من هذه وهى « سيكلوجية الفرد الاجتماعية» ويهتم «آدلر» بالطريقة التى يتبعها الفرد فى تكييف نفسه مع المجتمع وتنطوى سيكولوجية «آدلر» تحت فلسفة أوسع ، وهى أن العالم فى تطور مستمر ، فهو يرتقى من أدنى الى أعلى . ويقال : ان ظاهرة الارتقاء وجدت منذ وجد الكون ، فهى ليست قاصرة على ظواهر الحياة ، وانما يمكن رؤيتها فى الظواهر غير الحية، فاذا انتقلنا الى الانسان وجدناه يسير على نفس القاعدة، فهو ينزع الى الارتقاء ، والانتقال من حالة الضعف الى حالة القوة ، ومن حالة الخنوع الى حالة السيطرة ، ومن حالة الاستسلام الى حالة التسلط ، ومن حالة النقص الى حالة الاكتمال[1] ومن حالة الاستلام الى حالة التسلط الأساسية لدى الانسان هى غريزة السيطرة ، وغايتها التخلص من الشعور بالنقص، ويهتم «آدلر» كما قلنا — بالأسلوب الذى يتخذه الشخص للسيطرة

---

(١) ويشترك مع « آدلر » فى هذه الفكرة « نيتشه » حيث نادى بالرغبة فى القوة "Will to Power" ويشترك معه كذلك «شوبنهاور» و«هارتمان وبرجسون»

والتغلب . ويرى أن لكل فرد أسلوبا يكاد يكون ثابتا فى شكله العام ، ويسميه أسلوب الحياة أو نمط الحياة[1] . والى جانب هذا نجده يعتبر النفس الانسانية وحدة ، ولا يعطى أهمية خاصة لفكرة اللاشعور . وقد كتب مجلدات بأكملها دون أن يشير الى اللاشعور . وينكر «آدلر» وجود عملية الكبت ، وينكر كذلك أدوار النمو الجنسية التى بسطها « فرويد » ، ولا يرى للغريزة الجنسية تلك الأهمية الكبيرة التى يراها لها « فرويد » . كما أنه يرى أن أهم ما فى الحياة العقلية الشعور بالنقص والعمل الدائم على التخلص منه والتعويض عنه . والقيام بهذا يكون بأسلوب معين أو نمط خاص تتحدد شخصية الفرد بناء عليه[2] .

دواعى الشعور بالنقص :

أما النواحى المختلفة التى تجعل المرء يحس بنقصه فهى :

أولا : جسمية كالقصر أو الطول أو النحافة أو الضخامة أو غير ذلك . ويلاحظ أن الطفل بحكم طفولته وضعفه وقصره يشعر بنقص عضوى . ويقابل هذا كله بالنزوع الى الاكتمال ، ويقوم بهذا فى أسلوب معين يبدأ به منذ الصغر . ويرى « آدلر » أن النقص العضوى فى الصغر أساس هام للنقص السيكولوجى .

ثانيا : عقلية كالتأخر الدراسى وضعف القدرة على التصرف ، وسهولة الانخداع للغير .

ثالثا : اجتماعية مثل كون الفرد غير ظاهر بين الآخرين ، أو كونه غير محبوب ، أو لا ينال احترام من حوله ، أو قليل الفائدة لهم أو غير ذلك .

ويلاحظ هنا ما نلاحظه عادة فى الظواهر النفسية من التداخل بين هذه النواحى الثلاث . فنواحى النقص الجسمى لا تخلو من نواح عقلية ونتائج اجتماعية . وكذلك نواحى النقص العقلى لها نتائجها الاجتماعية . وواضح أن نواحى النقص الاجتماعية يظهر فيها العنصر العقلى بدرجة واضحة .

---

(١) Style of life.

(٢) راجع كتاب علم النفس الفردى للدكتور « أسحق رمزى » ففيه عرض مفصل ونقد دقيق لسيكولوجية « آدلر » مع بيان بعض التطبيقات .

وقد يكون شعور المرء بنقصه فى هذه النواحى غير مطابق للواقع . فقد ترى الفتاة نفسها قبيحة ، والواقع أنها متوسطة الجمال . والسر فى هذا أنها تضع لنفسها مستوى عاليا جدا كانت تحب أن تصل اليه ، فتشعر ازاء هذا المستوى بالعجز والنقص . وكثير من طلاب العلم يقدرون أنفسهم تقديرا يقع دون الحقيقة ، والسر فى هذا أيضا أنهم كانوا ينتظرون لأنفسهم مستوى عاليا جدا ،فيشعرون دائما بالقصور دون هذا المستوى. ويحجم بعض الناس عن القيام بالأعمال التى تقع فى مقدورهم خوفا من عدم وصولهم الى المستوى التخيلى الذى نصبوه لأنفسهم . ويقال : ان الاصرار على الكمال يتضمن الشعور بالنقص . والذين ينطبق عليهم هـذا يفضلون ألا يعملوا على أن يعملوا ويفشلوا فى نظر أنفسهم وتتمشى مع هذه الظاهرة ظاهرة أخرى ، وهى الحساسية الشديدة للنقدعند بعض الناس ، وهى تدل دائما على شعور بالنقص .

مواجهة الشعور بالنقص :

ويرى « آدلر » أن الفرد يتبع احدى طرق ثلاثة لمواجهة الشعور بالنقص وهذه هى :

أولا : أن يحاول التعويض عن نواحى الضعف فينجح فى تقويتها أو فى تقوية نواحى أخرى . فبالرغم مما كان عليه «روزفلت» من عجز جسمى أدى الى استعماله رجلا صناعية ، فانه قد عوض عن هذا تعويضا ناجحا الى أقصى حد مستطاع ، فأصبح من الهواة المهرة لركوب الخيل ، ومن لاعبى التنس ثم صار رئيسا لجمهورية الولايات المتحدة أكثر من مرة. وكذلك «بيتهوفن»؛ فبالرغم مما أصابه من صمم جزئى فانه تمكن من تأليف أروع القطع الموسيقية الخالدة . كذلك «ديموستينس» ؛ فقد كان مصابا فى صغره بالتهتهة ، ولكنه كان يضع الحصى تحت لسانه ظنا منه أن هذا يعاونه على حل عقدة لسانه عند التمرن على الكلام . وقد ثابرعلى هذا حتى تغلب على نفسه وأصبح من خطباء التاريخ المعدودين . ونلاحظ أنه يمكننا دائما أن نكشف فى الأطفال بعض النواحى الطيبة التى يمكن تقويتها . فيشعر معها الطفل باحترامه لنفسه.

ثانيا : أن يفشل فى القيام بتعويض ناجح مشبع للنفس ، فيلجأ الى عملية تعويض تخرجه عن الحدود المقبولة فى المجتمع ، ويسمى هذا النوع بالتعويض الزائد « Over Compensation » ونرى أمثلة من هذا فى الكبرياء ، والقحة ، والخروج على النظام ، وعبث الأطفال وغير ذلك .

ثالثا : أن يتكون فى حالة الفشل مرض عصبى يخلص المرء من عملية الكفاح ويعفيه من لوم نفسه أو لوم الناس له. فالرجل الذى يرى نفسه يتأخر عن زملائه فى الحياة ، ثم يصيبه صداع يجد نفسه غير قادر على الكفاح ، ويجد لنفسه عذرا مقبولا أمام نفسه وأمام الناس ، ويجد الناس له كذلك عذرا فى هذا التأخر ، بل قد يصبح موضع اشفاقهم وانتباههم . يكون هذا الصداع عادة مبنيا على مواقف نفسية أكثر مما يكون راجعا الى أسباب عضوية . كذلك الشلل الهستيرى ، كشلل الكتاب مثلا « writers' cramp » يعفى صاحبه من القيام بعمله ، ذلك لأن العمل يضعه فى مواقف يشعر ازاءها بالقصور . وينجح الشلل فى اعفاء الشخص من لوم نفسه ولوم الناس له ، بل يتوهم الشخص معه أنه لولا وجود هذا الشلل لأتى بالعجب العجاب .

ميادين التكيف :

ويرى «آدلر» أن أمام كل فرد ثلاثة ميادين يلزمه أن يتكيف لها تكيفا ناجحا وهذه هى : (١) المجتمع . (٢) المهنة أو العمل . (٣) الحب

والمجتمع الأول للطفل هو الأسرة ، ولذا كان لمركز الطفل فى الأسرة أهمية خاصة فى نظر «آدلر». فهناك الطفل الذى يتميز بكونه الأول أو الأخير أو كونه الوحيد مع عدد من البنات ، أو كونه الأول بعد عدد من الوفيات الى غير ذلك من التشكيلات التى تجعل للطفل مركزا متميزا ، ويجد بناء عليه معاملة متميزة . ويترتب على هذه المعاملة عادة أن يتخذ أسلوبا أو نمطا لمواجهتها . فالطفل الذى يعامل بالتدليل يعامل كما لو كان ضعيفا محتاجا الى الرعاية والتدليل ، والطفل الذى يعامل بالقسوة يشعر مع هذه المعاملة بأنه ضعيف . كذلك الطفل الذى يهمل أو يستبعد ، أو يكون موضوعا

للاستهواء والسخرية ، فانه يشعر بالنقص . والأسلوب الذى يكونه الطفل تبعا لمركزه ، وما يعامل به وما يقابل من مشكلات فى الرضاعة واللعب وما الى ذلك يصبح أسلوبا يستعمله فى كل المواقف . فالطفل الأكبر الذى نشأ على الأخذ دون العطاء فى السنتين الأوليين يكبر على الأنانية التى تظهر منه فى اللعب ، وفى علاقته بزملاء الدراسة ، وفى علاقته الزوجية عندما يكبر وغير ذلك .

وللتربية الاجتماعية فى البيت وفى المدرسة أهمية كبيرة فيجب أن يعود الطفل التعامل مع الآخرين والظهور بينهم بحيث يكون مقبولا محبوبا ، وأن يعود كذلك أن يكون مفيدا خدوما للجماعة التى ينتمى اليها ، وأن يعود ضبط النفس ، وعدالة التقدير ، واحتمال الأخطاء ، وتحمل الهزيمة بروح طيبة ، وعدم اتخاذ النصر وسيلة للتشفى . هذه كلها صفات يمكن انماؤها فى جو المدرسة ، وفيها اعداد طيب للمجتمع الأكبر خارج المدرسة .

أما ميدان العمل أو المهنة فبذرته الأولى فى المدرسة . ولكى نساعد الطفل على اتخاذ الاتجاه الصحيح ، فاننا نعطيه العمل الذى يتفق مع ميوله وقدراته ، والذى لا يكون دون مستواه ، فيقصر العمل عن مستوى جهده ، ولا يعلو كثيرا فوق مستواه ، فيقصر جهده دون النجاح فيه . فالشعور بالنجاح فى العمل أكبر حافز للمثابرة والصبر والاستمرار فيه . فاذا خرج الشاب للحياة ، وبدأ عمله لكسب العيش ، أصبح لهذا العمل معنى هام جدا ؛ اذ أن الشخص يشتق اعتزازه بنفسه من نوع العمل الذى يقوم به . ثم ان علاقة الشخص بمن يعملون معه — من رؤساء ومرءوسين وزملاء — تحدد كثيرا مقدار حب المرء لعمله . ويجب فوق هذا كله أن يكون العمل مناسبا لمقدرات الشخص وميوله ، وأن يكون مناسبا كذلك من حيث ما يصرف فيه من وقت ، وما يتخلله من راحة ، ومايدره من ربح ، وما يشعر به الشخص من تحقيق للذات ، ومن اتفاق مع الكرامة .

ويلاحظ أن كثيرا من الناس يقومون بأعمالهم مكرهين ، فهم مضطرون الى التزامها لكسب العيش ، ومع ذلك فهم يبغضونها لسبب أو لآخر من الأسباب التى تتعلق بما سبق أن بيناه .

أما ميدان الحب فان « آدلر » يعطيه أهمية خاصة بالرغم من عدم اعترافه بالأهمية التى أعطاها « فرويد » للغريزة الجنسية . ويقصد « آدلر » أنه يجب أن يكون هناك علاقات حب صحيحة ناجحة بين المرء وزوجه . وتعتبر التربية الجنسية الصحيحة بأساليبها المختلفة من أهم عوامل التكيف فى هذا الميدان الأخير . فالشخص الذى يستمتع بحياة زوجية سعيدة ، وبعمل ناجح ، وبعلاقات اجتماعية موفقة ، يكون قد بلغ ما ننشده للمرء من تكيف صحيح . ونلاحظ أن انعدام تكيف المرء فى أحد هذه الميادين قد يدفع به الى تعويض ناجح أو غير ناجح فى نفس الميدان ، أو فى أحد الميدانين الآخرين .

فرويد وآدلر :

وقد رأينا أن « آدلر » يتفق مع « فرويد » فى كثير من النواحى . فهو يتفق معه فى أهمية الدوافع الغريزية ، وان كان يختلف معه فى تقدير أهمية هذه الدوافع بعضها بالنسبة الى البعض الآخر فبينما يرى «فرويد » الأهمية الأولى للغريزة الجنسية ، يرى « آدلر » الأهمية الأولى للسيطرة ، ويعتبر أن من أهم مظاهر السيطرة ما سماه النزوع للرجولة «Masculine Protest» ، وهو ما نفسر به محاولة الاناث التشبه بالذكور فى الملبس والتدخين والمطالبة بالمساواة بالرجل فى الحقوق السياسية . وهو كذلك ما نفسر به ما يقوم به الغلمان من محاولة التشبه بالرجال .

ويفصل « فرويد » بين الذات والهى والذات العليا . وأما « آدلر » فانه ينظر الى هذه كلها على أنهـا وحدة متماسكة تتصل بعالم الواقع ، وتتغلب على مشكلاتها معه بأسلوب ثابت فى شكله العام .

ويختلف « آدلر » مع « فرويد » فى نظرته الى الأحلام . فبينما يرى «فرويد» أن الحلم ميدان لتحقيق الرغبات ، يرى «آدلر» أنه تعبـير عن الأسلوب الذى ينزع الشخص لاتخاذه ليحل به مشكلاته . ويرى الناقدون أن «آدلر» ينظر بهذا الى المستقبل ، وأما «فرويد» فانه يقتصر على الماضى والحاضر .

ويختلفان كذلك فى طريقة معالجة الحالات العصبية ، فبينما يتجه «فرويد» الى الكشف عن النزعات المكبوتة وتحويلها من الحالة اللاشعورية للحالة

الشعورية كما بينا فى الصفحات السابقة ؛ يرى «آدلر» أن يحدد هدف الشخص فى الحياة ، وأن يرسم أسلوبه الذى يختطه لبلوغ هذا الهدف . ولكى يرسم هذا الأسلوب ، يعود الى الطفولة ليرسم صورة لمركز صاحب الحالة من أسرته فى هذه المرحلة . ويرى من هذه الصورة مجموع القوى المؤثرة فى الشخص ، وبدراسة نموه يتتبع ما يطرأ على هذه القوى من تغير ، وما يترتب على هذه التغيرات من صعوبة فى التكيف ، وحاجة الى اعادة الاتزان.

يونج

ويرجع الى «يونج» الفضل فى انه أول من تحدث فى اسهاب عن الطاقة الحيوية الغريزية المعروفة باسم الليبيدو « Libido » وان كانت الطاقة الحيوية فى نظر « فرويد » أساسها الغريزة الجنسية ، فانها فى نظر « يونج » أوسع من هذا بكثير . والى جانب هذا الاختلاف الواقع بين « فرويد » و «يونج» فان هناك اختلافا آخر فى ادراك كل منهما للاشعور . فبينما يرى « فرويد » أن الحالات اللاشعوريه تشمل جميع النزعات والذكريات المكبوتة يرى « يونج » أن اللاشعور يحتوى على نزعات وخبرات موروثة من الأجيال السابقة . فكأن « يونج » يؤمن بتوارث الصفات المكتسبة . وهذه النزعات اللاشعورية المتوارثة من الأجيال السابقة يسميها « يونج » باللاشعور الجمعى « Collective Unconscious » وهى لا تقتصر على النزعات الغريزية وأشكال السلوك البدائية ، وانما تشمل بعض الآراء والأفكار التى تفسر الخبرات الأولى . لهذا يرى « يونج » أن اللاشعور الجمعى يشمل نواحى حسنة ، وأخرى قبيحة ، ويحتوى نواحى طيبة ، وأخرى شريرة ، ويضم اليه نواحى خلقية عليا ، وأخرى لا خلقية تتصف بالضعة والانحطاط .

ومما يستدل به على وجود اللاشعور الجمعى التشابه الموجود فى بعض الأحلام عند الناس على اختلاف أجناسهم فى مختلف الأزمنة والأمكنة . فالسقوط فى هوة سحيقة لا قرار لها حلم مألوف لكل انسان ؛ وغيره من الأحلام المألوفة كثيرا . ويرى كذلك أن بعض النواحى اللاشعورية الجمعية

تصبح شعورية ، وبعض هذه يتولاها نوع من الكبت وتسمى باللاشعور الشخصى « Personal Unconscious » وقد تأثرت آراء «يونج» فى اللاشعور بفلسفة أقرب الى أن تكون فلسفة دينية . فنجده يتحدث عن الصراع بين منابع الخير ومنابع الشر الموجودة أصلا فى الانسان ، وهذا يخالف فكرة الصراع عند « فرويد » ، الذى يرى أن الصراع يقوم بين الهى والذات أو الذات العليا . ويعلم أن كلا من الذات والذات العليا ينتج عن الخبرة بالمقاييس والقيم الموجودة فعلا فى عالم الواقع .

ولا يمكننا أن نطيل فى بيان النظرية السيكولوجية التى وضعها «يونج»، وذلك لصعوبة الافادة منها فى ميادين التربية والتعليم . ونكتفى الى جانب ما ذكرناه بذكر أربع نواح أخرى .

أولاها ما يؤكده « يونج » من تناقض بين الشعور واللاشعور ، فاذا اتصف الشعور بالشجاعة ، اتصف اللاشعور بالجبن ؛ واذا اتصف الشعور بالأمانة ، اتصف اللاشعور بالخيانة وهكذا .

والثانية أن الأسلوب العام عند فشل الانسان فى مواجهة مشكلاته هو النكوص . فاذا فشل المرء فى مواجهة التكيف للحب بطريقة ناجحة ، فانه قد يمتنع عن الزواج ويفضل المعيشة مع أمه أو أخته أو امرأة عجوز . وبهذا يسلك سبيلا ينتمى الى دور الطفولة ، أى أنه يرتد بسلوكه الى أسلوب طفلى . وأساليب التكيف التى تنتمى لدور الطفولة قد تكون حقيقة كالبكاء، ومص الأصابع ، وبعض أنواع الحركات العصبية ؛ وقد تكون وهمية كما يحدث فى أحلام النوم وأحلام اليقظة . فاذا فشل شخص ما فى الحصول على الثروة التى تشتاق اليها نفسه ، فانه قد يحقق ما يريده بالسرقة أو الخطف ، أو قد يتصور أنه يحققه بالتوهم والاغراق فى الأحلام . وكلاهما فى نظر « يونج » من أساليب أدوار الطفولة أو الأدوار البدائية .

أما الناحية الثالثة فهى أن «يونج» ابتدع طريقة التحليل النفسى باستعمال الكلمات التى يسمعها صاحب الحالة ثم يرد بسرعة بأول كلمة تخطر له . فان تأخر فى الرد أو امتنع عنه فان هذا يكون دليلا على أنه يقاوم اعطاء الرد .

ويتخذ هذا دلالة على أن هذه الكلمة تستثير فكرة تنتمى للاشعور الذى يراد اخفاؤه . كذلك اذا جاء الرد عديم المعنى بأن قال صاحب الحالة ردا على كلمة « طربوش » مثلا كلمة لا معنى لها مثل « همشوش » ، فان هذا يشبه الامتناع عن الرد . وقد وضح « يونج » ثبتا بمائة كلمة رأى أنها تمثل أغلب النواحى التى يمكن أن نلمسها فى اللاشعور ، مثل ماء ونار ودم الى غير ذلك .

سيكولوجية الأنماط :

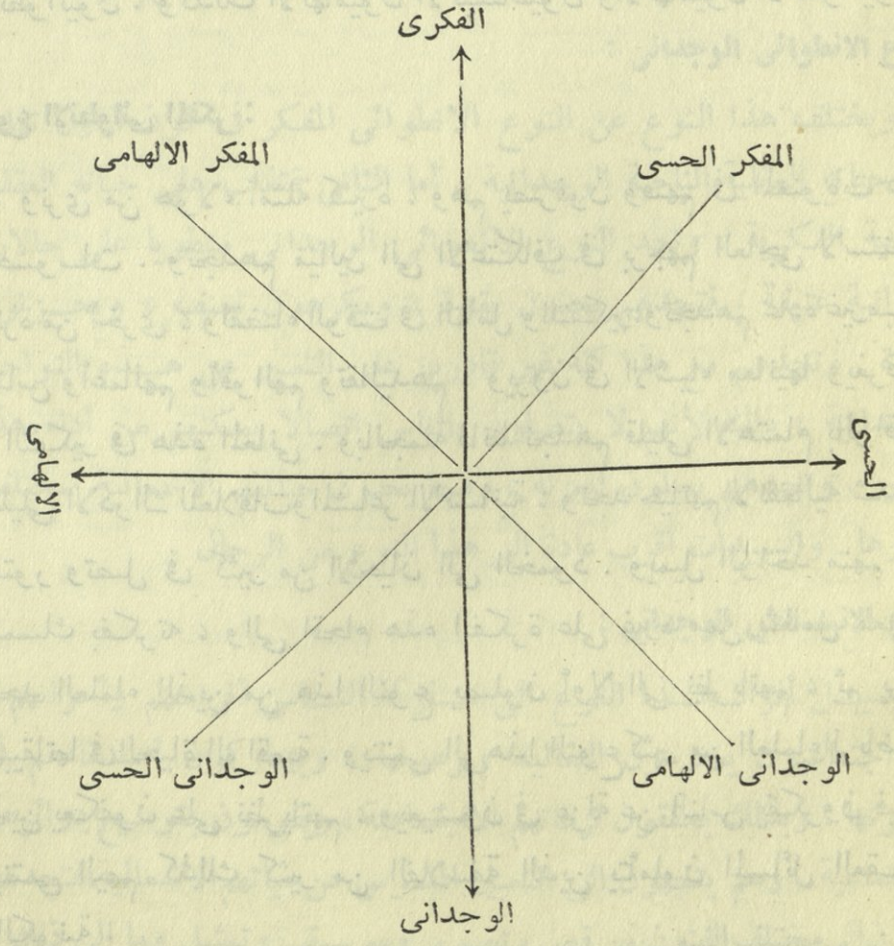
أما الناحية الرابعة فهى تقسيمه للناس الى طوائف . فقد بدأ فى أوائل هذا القرن يضع تقسيما ثنائيا . فصنف الناس الى انبساطيين « Extraverts » وانطوائيين « Introverts » فالانبساطيون تجدهم أكثر اتصالا بحياة الواقع ، أما الانطوائيون فانهم أميل الى التفكير والتأمل. وتجد الانبساطيين يتصفون بسهولة التعبير على عكس الانطوائيين فتعوزهم هذه الناحية . ويميل الانبساطيون الى الاختلاط والى الدعابة . فبينما تجد الانطوائيين يضطربون فى أعمالهم وأحاديثهم أمام الناس تجد الانبساطيين يحسنون العمل والتحدث اذا وجد المتفرجون والمستمعون . ويختلف أحد النوعين عن الآخر فى أن الانطوائيين أميل الى الحذر والتأمل والحساسية ، على خلاف الانبساطيين فانهم أميل الى الجرأة والتأثر بالواقع ومجاراته . ويرى « يونج » أن الانبساطى فى حياته الشعورية يتصف بصفات الانطوائيين فى حياته اللاشعورية وأن الانطوائى فى حياته الشعورية يتصف بصفات الانبساطيين فى حياته اللاشعورية . فالشخص الحذر فى حياته الشعورية تتصف نزعاته اللاشعورية بكثير من الاندفاع والجرأة .

ويمكننا أن نقول : ان الانبساطى شخص عملى واقعى سطحى ، وان الانطوائى شخص يتصف بالعمق والحساسية الانفعالية ، ويميل الى التفكير والتخيل .

وقد ذهب «يونج» فى تقسيمه الى درجات أكثر دقة من هذا التقسيم الثنائى ؛ فرأى أن هناك وظائف أربع ، وهى التفكير والوجدان والالهام والاحساس . فكل فرد تقوم حياته العقلية بهذه الوظائف الأربع . غير أننا نجد احدى هذه الوظائف أكثر بروزا لدى الشخص من الوظائف الأخرى . وبهذا وصل يونج الى تصنيف على أساس هذه الوظائف الأربع ؛ فهناك صنف

من الناس تغلب عليه الناحية الفكرية، وصنف آخر تغلب عليه الناحية الوجدانية، وصنف ثالث تغلب عليه الناحية الالهامية ، والصنف الرابع تغلب عليه الناحية الحسية . والذى تغلب عليه الناحية الفكرية تقل عنده الناحية الوجدانية . والذى يعتمد كثيرا على الالهام لا يعتمد على الحس الا قليلا ؛ فالفكر يقابله الوجدان ، والحس يقابله الالهام .

وتقع بين هذه التقسيمات تقسيمات وسطى كما هو واضح من الشكل ؛ فهناك صنف يتصف بالتفكير الحسى أو الاختبارى «Empirical Thiking» وقسم يتصف بالتفكير التأملى ، وهو واقع بين الالهام والتفكير ؛ وصنف آخر يمكننا أن نسميه بالوجدانى الالهامى . وهو الذى يشعر بانقباض معين ؛ فمثلا يستلهم منه أن حادثا سيئا قد وقع ثم تثبت له صحة هذا ،



أو يشعر بالاستبشار ويستلهم منه خبرا طيبا ، ثم تثبت له صحته كذلك . والصنف الرابع يسمى بالوجدانى الحسى وهو الذى يعتمد فى حياته الوجدانية على المحسوسات من مأكل ومشرب وملبس وروائح عطرية وما الى ذلك . وتتلون حياته بهذا اللون الوجدانى الحسى .

ويدخل «يونج» هذه التقسيمات تحت التقسيم الثنائى الأول ، وبهذا ينقسم الانبساطيون الى ثمانية أقسام ، أربعة منها هى أقسام « الفكرى والوجدانى والالهامى والحسى »، والأربعة الأخرى تقع وسطا بين هذه. كذلك الانطوائيون ينقسمون ثمانية أقسام بنفس الطريقة فهناك المفكرون الانطوائيون والمفكرون الانبساطيون ، وهناك الوجدانيون الانبساطيون والوجدانيون الانطوائيون ، وكذلك الحسيون الانبساطيون والحسيون الانطوائيون ، وكذلك الالهاميون الانبساطيون والالهاميون الانطوائيون .

النوع الانطوائى المفكر :

ونرى من هؤلاء أمثلة كثيرة ، وهم يصرفون وقتهم فى المعنويات دون المحسوسات . وتجدهم ميالين الى الاعتكاف فى برجهم العاجى لاستنباط فكرة من أخرى ، ولقضاء الوقت فى التأمل والتفكير، وتجدهم عادة غير مبالين بالناس وأعمالهم وأقوالهم وتقاليدهم ، ويرون فى الأشياء معانيها ويغرقون فى التفكير فى هذه المعانى . وبالجملة فاننا نجدهم قليلى الاهتمام بالواقع ، وقليلى الادراك للعلاقات والمشاعر الانسانية ، ونجد حياتهم الانفعالية شديدة الفتور وتصل فى كثير من الأحيان الى الخمود . ويميل الواحد منهم الى التمسك بفكرته ، والى اقحام هذه الفكرة على غيره ممن يتعامل معهم . وتجد العلماء الذين من هذا النوع يصلون أولا الى نظرياتهم ، ثم يرون تطبيقاتها فى الحياة الواقعية . وينتمى الى هذا النوع كثير من العلماء الرياضيين الذين يعكفون على نظرياتهم ، ويعيشون فى عزلة عن الناس يفكرون فيها . وينتمى اليهم كذلك كثير من الفلاسفة الذين يتأملون المسائل العقلية والكونية .

النوع الانبساطى المفكر :

ويميل هذا النوع الى أن يكون عمليا واقعيا . فهو يعتمد على الحقائق والاحصائيات والتجارب ، ويميل الى أن يستنتج نتائجه من هذه ثم يفيد من هـذه النتائج فى الحياة العملية الواقعية . وينتمى اليهم علماء الطبيعة والكيمياء والأحياء ، وكذلك علماء العلوم الاجتماعية والسياسية ، فهؤلاء جميعا يعتمدون على الحقائق وعلى التجارب والمشاهدات والاحصائيات للوصول الى نظرياتهم . ومن أوضح الأمثلة لهذا النوع «تشارلس دارون» ، الذى لم يصل الى نظريته الا بعد أن درس ظواهر الحياة بالمشاهدة فى مختلف طبقات الأرض بجمع الحفريات وأنواع الحيوان المختلفة ، ثم تصـنيفها ثم الوصول الى نظرية التطور بعد هذا كله . كذلك « مندل » كان مفكرا انبساطيا بنى نظريته فى الوراثة على استقصاء الحقائق وجمع المشاهدات .

النوع الانطوائى الوجدانى :

ويختلف هذا النوع عن النوع الانطوائى المفكر فى كون الأول تغلب على حياته العقلية الناحية الوجدانية ، أما الثانى فتغلب على حياته العقلية الناحية الفكرية . وتجد النوع الانطوائى الوجدانى منطويا على حالات وجدانية عنيفة . فتجدهم يحبون بقوة ، ويكرهون بعنف ، ويحـزنون بشدة . وتجدهم مع هذا كله غير قادرين على التعبير عن هـذه النواحى الوجدانية ، ذلك لأنهم لا يتصلون بالناس اتصالا يمكنهم من أداء هذا التعبير . وتجدهم يميلون للعزلة ، وفيها يحيون حياتهم الانفعالية بمختلف صورها . والسيدات أقرب عادة الى هذا النوع من الرجال .

النوع الانبساطى الوجدانى :

يميـل أفراد هـذا النوع الى مشاركة النـاس أفراحهم وأحزانهم ، فهم اجتماعيون يحترمون التقاليد ويرعونها ، ويشاركون أصدقاءهم فى مسايرتها . وبذلك يحققون نزعاتهم الاجتماعية ، ويقومون بتوسيع دوائرهم الاجتماعية . وهم يتجهون الى التعبير الملموس عن حياتهم الانفعالية ، فتجدهم يميلون الى مختلف الفنون من قص وتصوير وموسيقى وتمثيل وما الى ذلك .

وبانطلاقهم فى التعبير الانفعالى يبدو كأنهم يفرغون شحناتهم فلا يتبقى منها شىء لحياتهم الخاصة . معنى هذا أنك تجدهم أقرب الى الفوران الانفعالى فى الظاهر وأقرب الى الخمود الانفعالى فى الداخل .

النوع الانطوائى الحسى :

يقوم أفراد هذا النوع بتأمل المحسوسات والاستمتاع بها ، فهم يحبون الاستماع للموسيقى ، ورؤية مناظر الطبيعة ومباهج الجمال فى صوره المختلفة ولكنهم يرون فى كل هذا انعكاسا لحالاتهم النفسية الوجدانية . فيرون فى تمايل الأغصان آلامهم ، ويرون فى قطرات الندى دموعهم وأحزانهم ، ويشهدون فى خرير المياه وانفجار البراكين فوران انفعالاتهم . واذا قمنا بتحليل الشعر الوصفى ، نجد أن سر النجاح فى نظمه يقوم على النجاح فى اسقاط الصفات النفسية الوجدانية على نواحى الطبيعة المختلفة . وأفراد هذا النوع يقضون الساعات الطويلة يستمعون للموسيقى ، ويشهدون مناظر الطبيعة ، ويقومون بمناجاتها وبثها أشجانهم .

النوع الانبساطى الحسى :

وهو الذى تتوقف حياته النفسية على المؤثرات الحسية . فكلما ازدادت هذه المؤثرات فى عددها وفى تنوعها ، استمرت حيويته . وهذا النوع سرعان ما يتسرب اليه الملل اذا قلت المؤثرات الحسية المحيطة به . فلا يمكنه أن يصبر على طعام واحد ، ولا أن يعيش فى غرفة دون أن يغير من نظامها وأثاثها تغييرا يكاد يكون مستمرا . وهكذا تجد شأنه فى شرابه وملبسه وأوجه المتعة المختلفة . ويمكننا أن نشبهه بالنحلة السريعة التنقل من زهرة الى زهرة . وتجده سطحيا فى حياته الفكرية والانفعالية ، فلا تجده عميقا فى صداقته أو حبه أو كراهيته ، ويبدو فى كثير من تصرفاته كالطفل الصغير السريع الملل ، المتشوق الى التنويع ، القليل التعمق . الكثير التنقل من شخص الى آخر ، ومن لعبة الى أخرى ، ومن مكان الى مكان .

النوع الانطوائى الالهامى :

ولا يهتم هذا النوع بالمؤثرات الحسية الخارجية . وتجد هذا النوع مع سابقه على طرفى نقيض . وهو يصل الى أحكامه فى شىء من السرعة

والعنف ، بدون أن يعتمد كثيرا على الأدلة الحسية الواقعية . ولهذا تجده يكون رأيا من خبرة ضئيلة عن شخص من الأشخاص ، ويندفع فى حب عنيف أو كراهية عنيفة على أساس هذه الخبرة الضئيلة . وتجدهم ينقلبون عادة من حب شديد الى كراهية شديدة أو العكس .

النوع الانبساطى الالهامى :

ويختلف هذا النوع عن النوع السابق فى الناحية التعبيرية . فالانبساطى الالهامى يصل فى سرعة الى فكرة ، ويقوم فى الحال بالتنفيذ ، وبهذا يبدو فى تصرفه شىء غير قليل من المغامرة . ويقال ان : كبار المقامرين ينتمون الى هذا النوع ، فهم يعتقدون اعتقادا جازما لا مرد لهم عنه بأنهم سيربحون ، وفى الحال يلقون بمالهم فى جرأة وغير تردد . وروح المقامرة تبدو أحيانا فى مختلف نواحى الحياة كالدخول فى صفقات تجارية ، أو القيام بمخاطرات استكشافية ، أو الاقدام على حروب ، كل هذا مع ايمان قوى بالنتيجة . وربما كان هناك الى جانب هذا الايمان استعداد مادى ضئيل لا يكفى وحده لاحراز النجاح .

ولعل فى شرح هذه الأنواع ما يكفى لأخذ فكرة واضحة عن التقسيم الذى وضعه « يونج » . ويساعدنا هذا التقسيم على تصنيف الأشخاص الذين نتعامل معهم تصنيفا يجعل هذا التعامل موجها مضبوطا الى حد كبير. ولكننا نلفت النظر الى أننا قلما نجد هذه التصنيفات واضحة محددة بهذه الصورة فى الحياة الواقعية . فقلما نجد شخصا يمكننا أن نقول عنه : انه انبساطى مفكر فحسب ، أو انطوائى الهامى فحسب . ولكننا نجد عادة أن الشخص تغلب عليه صفات نوع من هذه الأنواع ، بحيث يمكن وضعه على وجه التقريب فى مجموعة دون الأخرى .

وقد كان لـ « يونج » الفضل فى اثارة البحوث حول موضوع تصنيف الشخصيات . وقد ظهرت تصنيفات أخرى كثيرة ، ومع ذلك فان تصنيف « يونج » ما زال أكثر التصنيفات شيوعا واستعمالا .

مراجع للقراءة

أسس الصحة النفسية : للدكتور القوصى .

أحلام اليقظة : تأليف جرين ، وترجمة ابراهيم حافظ .

علم النفس الفردى : للدكتور اسحق رمزى .

مشكلة السلوك السيكوباثى : للدكتور صبرى جرجس .

ما فوق مبدأ اللذة : ترجمة الدكتور اسحق رمزى .

التحليل النفسى : ترجمة الدكتور اسحق رمزى .

عيادات العلاج النفسى : للدكتور محمد خليفة بركات .

الفصل السابع عشر

تطبيقات علاجية وتربوية

العلاج النفسى

أولا ـ الطريقة الاستهوائية :

درج كثير من الناس على أنه اذا سمع الواحد منهم شخصا آخر يشكو من ألم ليس له سبب جسمانى واضح ، قال له : ان هذا الألم ليس له وجود حقيقى وانما هو مجرد وهم وخيال ، وشجعه على التغلب على هذا الألم بأن يحاول أن يجعله يعتقد فى نفسه أنه صحيح البنية ، وأنه لا ألم عنده ، وبهذا يحاول علاجه بالتشجيع أو الايهام . ويذهب أحيانا بعض الأطباء الى أبعد من هذا ، فقد لا يجد فى المريض الذى يفحصه أية علة جسمانية تبرر وجود آلامه ، فيعطيه مزيجا من نوع ما هو فى نظر الطبيب لا يضر ولا ينفع ، ولكن فكرة الدواء كوسيلة للعلاج ، وكون الدواء موصوفا لحالة خاصة من طبيب له صيته ، كل هذا قد يجعل لهذا الدواء الايهامى نتيجة ايجابية فى الشفاء .

هذا النوع من العلاج يسمى بالعلاج الاستهوائى ، ويدخل تحته نوع آخر وهو التنويم المغناطيسى ، الذى لا يخرج عن كونه حالة متطرفة من حالات الاستهواء . وفى حالة التنويم المغناطيسى يصبح المريض تحت سيطرة الطبيب ، فيجعله الطبيب يتقبل أى فكرة يوحى اليه بها . فيوحى اليه بأنه صحيح الجسم قوى البنيان ، وأن ليس به مرض ما ، أو أن الصداع لن يأتيه بعد ذلك . وبعد ذلك يوقظ المريض من النوم المغناطيسى ، وبعد مرة أو مرات قلائل يشفى المريض . ولكن الشفاء بهذه الطريقة يكون قصير

الأمد ، فالعلاج الاستهوائى يتناول العرض دون أن يلمس الأصل . ولكى نفهم المقصود بهذا نذكر تشبيها يقرب الينا الفكرة ، فتناول « الاسبيرين » يعالج الصداع ، ولكنه لا يعالج السبب الأصيل الذى أدى الى الصداع . فقد يكون السبب راجعا الى بؤرة تسمم (Septic Focus) فى اللثة أو فى الجيوب الأنفية ، أو ما الى ذلك ، فاذا زال الصداع بفعل « الاسبيرين » فانه يزول بصفة مؤقتة ، ويعاود المريض من آن لآخر ، كذلك العلاج الاستهوائى ثبت أن نتائجه لا تكون فى العادة مستديمة . ويمكن كذلك تشبيه العلاج الاستهوائى بالمراهم التى توضع على ما يظهر أحيانا على الجسم من بثور . فقد يكون السبب فى ظهورها اضطرابا فى المعدة . فالمرهم لا يعالج السبب الأصلى ، وانما يعالج العرض الظاهرى . ويميل بعض المرضى الى العلاجات الاستهوائية لأنها تعطى نتائج سريعة . كذلك يميل اليها بعض المعالجين لأنها تعطى المريض فى أول العلاج شيئا من الثقة فى نفسه .

وقد كان العلاج الاستهوائى منتشرا قبل ظهور التحليل النفسى ، وكان أطباء مدينة « نانسى » فى فرنسا أشد الناس تمسكا به ودعاية له . ولكن عندما اتضح لـ « فرويد » أن التحليل النفسى يصل الى أعماق أبعد من تلك التى يصل اليها الاستهواء اقتصر على أساليب التحليل النفسى .

ثانيا ـ طريقة التعليم المجدد :

وهذه الطريقة مبنية على شرح المرض وشرح أسبابه . والذين يعتمدون عليها يعتقدون أن كثيرا من الأمراض العصبية مبنية على اعتقادات واهية ، ومهمة المعالج شرح فساد هذه الاعتقادات . ولعل الذين يذهبون الى عيادات الأطباء يلحظون أن بعضا منهم يشرح سبب المرض فى بساطة ووضوح ، وفى هذا الشرح راحة المريض ، وهذه الراحة تنتج من أن المريض يفهم أو يظن أنه يفهم أسباب المرض . والواقع أن المريض لا يفهم دائما كل ما يقوله الطبيب ، وانما يؤدى شرح المرض وتوضيح أسبابه الى اعتقاد المريض بأن الطبيب يعمل على أساس علمى ، واعتقاد المريض كذلك بأن الطبيب يحترمه ويقدر ذكاءه ومقدرته الى الحد الذى يجعله يشرح له

معضلات الأمراض . ولهذا السبب يعتقد الكثيرون أن التعليم المجدد بهذه الصورة ما هو الا طريقة من طرق الاستهواء . والشرط الأساسى فيه هو خضوع شخصية المريض لشخصية الطبيب . ومن شروطه الأخرى تكوين علاقة بينهما قائمة على التقدير المتبادل . وشرط ثالث هو الاقتناع أوتوهم الاقتناع من جانب المريض .

وليس من الضرورى الاقتصار على الاقتناع عن طريق المناقشة . ويتبين ما نقصده من المثال الآتى : كان أحد الأطفال يخاف الظلام بدرجة كبيرة ، وكانت طريقة المعالج معه أن ناقشه ، فتحدث مع الطفل عن العفاريت وعن الأشباح ، وأخذ يقنعه بالمنطق البسيط الى أن ظهر أن الطفل قد اقتنع بعدم وجود سبب للخوف . ولكن خشى الطبيب أن الطفل مع علمه بعدم وجود سبب للخوف قد لا يجرؤ على التغلب على الأسباب المتأصلة فى نفسه ، فنصحه بأن يحمل مصباحا (بطارية) ، ويدخل فى حجرة مظلمة ثم يقف وسط الحجـرة ويطفىء المصباح فاذا أحس بالخوف أضاءه . وهكـذا يضىء المصباح ويطفئه ويطيل مدة اطفائه الى أن يمتلىء ثقة بنفسه . وغرض المعالج من هذا أن يقتنع الطفل عن طريق استعمال المصباح بأن ليس هناك سبب حقيقى للخوف .

ويلاحظ أن طريقة التعليم المجدد تشترك مع الطريقة الاستهوائيـة الايهامية فى كونها طريقة سريعة سهلة يمكن أن تكون فى متناول الأطباء العاديين والمدرسين ، ويمكن استعمالها لاصلاح الكثير من عيوب التلاميذ ومخاوفهم ونواحى شذوذهم .

ولكن يلاحظ أن نجاحها فى بعض الأحيان على درجة بالغة من الصعوبة. فلم يكن من السهل استعمالها فى معالجة حالة الضابط الذى كان يخاف الأماكن المغلقة . ومن الواضح أيضا أن نتائجها تكون فى كثير من الأحيان مؤقتة . ولكن هذا لا يمنع من أن يلجأ اليها المدرسون كطريقة أسـاسية فى اصلاح كثير من النواحى .

ومن أشهر من نجحوا فى استعمال هذه الطريقة«ديبوا Dubois »وتلميذه « بلونديل Blondel» وكان «ديبوا »يعتقد أن الاضطرابات النفسية جميعها مسببة عن نقص الذكاء. وكان يقصد بالذكاء البصيرة . ومن رأيه أنه لو أمكن

اقناع المريض بالأسباب المعقولة لزال المرض . ولو كان الشخص قد اقتنع فى الماضى بهذه الأسباب ، لكان فى اقتناعه وقاية كافية له من الاصابة بالمرض، ولعله من الواضح أن نظرية «ديبوا» بشكلها هذا بها كثير من المغالاة. ولكن نستنتج منها نتيجة هامة ، وهى أن احتمال وقوع الاضطرابات النفسية للأذكياء ، أقل بكثير من احتمال وقوعها لمن هى دون المتوسط فى الذكاء . وهذا يتفق مع المشاهد . ولعل السر فى هذا أن الأذكياء قادرون عادة على ارجاع الأمور الى أسبابها ، وعلى تعقلها وعلى احداث التكيف اللازم بينهم وبين البيئة .

ونستنتج مما تقدم نتيجة أخرى ، وهى ألا ندع الأزمات النفسية تمر على الشخص ثم تنسى وتختفى . بل يجب مناقشتها بصورة تجعلها لا تختفى فى « اللاشعور » . فاذا كان الطفل خائفا من شىء فلا يجوز أن نكتفى بابعاد الطفل عن مصادر هذا الخوف، بل يجب اشعاره بعدم وجود مبرر للخوف ، وذلك بشرح الحقائق وتوضيحها . فقد حدث مرة أن رأى طفل فى الثالثة من عمره قطة تأكل صغارها ، فذعر الولد وخاف خوفا شديدا وصرخ من هول المنظر صراخا يدل على شدة فزعه ، فلجأ الى أحد الكبار بعد أن هدأ الموقف، ووجه اليه أسئلة عدة كان من بينها ما اذا كانت كل أم تأكل أولادها. ومعنى هذا أنه كان قلقا على نفسه بسبب ما رأى فأجيب فى الحال بأن هذا لا يحدث من الآدميين ، وانما يحدث نادرا من القطط والكلاب وبعض أنواع الحيوان . ثم كان أن تكرر التحدث مع الطفل بعد ذلك فيما حدث . ولم تكن هناك محاولة تؤدى الى نسيان الطفل هذه الخبرة المؤلمة ، بل على العكس شجعه من حوله على الاستمرار فى اقتناء القطط ، ولم يتغير موقفه منها . هذا مثال تتضح فيه أهمية التعليم المجدد ، ويتضح فيه أنه أفاد نتيجة لاستغلاله فى الوقت الذى وقعت فيه الحادثة . أما اذا كان الحادث متبوعا بالترك والنسيان والكبت ، فان النتيجة ربما كانت مشكلة نفسية يصعب علاجها بهذه الطريقة ، وقد لا يمكن علاجها الا بالتحليل النفسى

ويرى بعض الناس أن يضيف الى التعليم المجدد ما يحدث أحيانا من تغيير

فى ظروف البيئة . فاذا فرضنا أن شخصا يشعر بانقباض فى مكان ما ، فانى أنقله الى مكان آخر شارحا له سبب انقباضه فى المكان الأول ، وسبب انشراحه فى المكان الثانى ، مما يؤدى الى بعض التحسن . ويدخل فى تغيير ظروف البيئة تغيير الوسط الاجتماعى ،وتغيير المدرسة ، وتغيير موضوعات الدراسة ، وتغيير المعاملة ، وغير ذلك . ويرى بعض المشتغلين بعلم النفس أن يفردوا لتغيير ظروف البيئة فصلا قائما بذاته يتميز عن التعليم المجدد .

ثالثا ـ التحليل النفسى :

سبق أن رأينا أنه لا بد من التعمق فى بواطن العقل حتى نصل الى أسباب المشكلات النفسية . ورأينا كذلك أن الطرق التى ذكرناها وهى الطريقة الاستهوائية ، وطريقة التعليم المجدد ، وطريقة تغيير البيئة ، كلها طرق سطحية ، اذ أنها تتناول أعراض المرض دون أن تتناول العوامل البعيدة المنال . وطريقة التحليل النفسى هى التى تصل بنا الى التعمق والوصول الى هذه العوامل . وهى طريقة طويلة تحتاج الى مران كثير وتحتاج الى صبر وفن خاص لا يحذقه الكثيرون . وتتلخص الطريقة فى استخراج أسباب المرض من الحالة اللاشعورية الى الحالة الشعورية . فالأمور المكبوتة تكون مفصولة عن النفس الشعورية ، والغاية من التحليل هو تحويلها الى الحالة الشعورية بحيث تتكامل مع الذات الشعورية ، وتندمج فيها ، وتصبح تحت سيطرتها. فالتحليل يرمى الى التكامل ، والتكامل هو عنوان الصحة النفسية، وأما الفصل والانقسام والكبت ، فانها تدل على المرض النفسى .

وبالرغم من سهولة عرض طريقة التحليل النفسى ، فان القيام بها أمر غاية فى الصعوبة ، ولا يمكن المدرس أو الطبيب أن يمارسها الا بعد دراسة طويلة ومران خاص . وتقوم طريقة التحليل النفسى على الكلام المسلسل المنطلق من جانب المريض . فهو ينام أو يجلس فى وضع مريح يساعده على الوصول الى حالة التراخى. ثم يتركه المحلل ليتكلم بدون التقيد بقيود الخلق أو المنطق أو الدين أو التقاليد ، وتساعد حالة التراخى على انسياب الأفكار . وعلى المحلل ألا يتكلم أو يعلق على كلام المريض الا بمقدار ضئيل ، فيتركه ينساب فى الكلام ويحسن ألا يتكلم بالمرة خصوصا فى المراحل الأولى من العلاج

وقد سبق أن رأينا فى حالة الضابط كيف يكشف التحليل عن طريق التداعى عن ارتباطات قديمة ترجع الى الطفولة الأولى . وعندما تمكن المريض من الربط بين هذه الذكريات والأعراض ، انقشعت الحالة المرضية واستعاد الضابط صحته ، وتابع حياته بصورة عادية . ويقاوم المريض فى الوصول الى عوامل المرض . ومن طرق المقاومة ألا يجد كلاما يقوله ، أو يتحدث فى أمور بعيدة عن الموضوع ، او يعتذر عن مواعيد الجلسات .

ويظن البعض أن تذكر السبب الأصلى كاف لحل العقد النفسية ، ولكن أهم شرط لحل هذه « العقد » ، هو أن يمر المريض فى أثناء التحليل بمثل الحالة الانفعالية التى مر بها عند وقوع الحوادث التى أدت الى بلورة المشكلة . ففى مثال الضابط الذى كان يخاف الأماكن المقفلة ، لم يكن يكفى أن نذكره بأن السبب فى هذا عندما كان صغيرا خرج عليه كلب كبير فى مكان مقفل ؛ ولكن حدث فى أثناء التحليل أن مر الضابط بمثل حالة الخوف والرعب التى مر بها فى الماضى ، وأدى هذا الى تفريغ الطاقة الانفعالية المكبوتة . هذا التفريغ من العناصر الأساسية فى التحليل النفسى الناجح[1] .

ولا ينتهى العلاج عادة بكشف المريض لأسباب مرضه ، وانما يحتاج بعد ذلك الى شىء من التوجيه أو التعليم المجدد .

ولا يتبع المحللون طريقة واحدة . و « فرويد » وأتباعه يلتزمون الصمت قدر الامكان ، ويقفون من المريض موقفا سلبيا ، ويعتمدون على الأحلام كمفاتيح للنواحى المكبوتة . وهناك « شتيكل » وأتباعه وهم يرون اتخاذ موقف ايجابى ؛ بأن يوجهوا بعض الأسئلة للمريض . ويعترض « فرويد » على هذه الطريقة بأن فيها احتمالا بأن يسقط الطبيب مشكلاته النفسية الخاصة على عقلية المريض . ويتجه الطب النفسى الحديث الى الالتجاء الى نوع من التخدير ينتج عنه انطلاق النزعات اللاشعورية المكبوتة فى أثناء الحديث . وهذا التخدير يحل محل التنويم المغناطيسى الذى يستعمل عادة لتيسير التداعى .

---

(١) التفريغ « Catharsis, Abreaction, Purgation. »

ويختلف تحليل الكبار عن تحليل الأطفال فى الأسلوب. فنلجأ مع الاطفال الى اللعب لتشخيص اسباب مرضهم . وتستعمل فى هذا مادة سهلة التشكيل كالرمل والطين . ويستعمل مع كل من الأطفال والكبار الرسم والكتابة ، وما الى ذلك من وسائل التعبير . أما طريقة التداعى الطليق والاعتماد على الأحلام ، فانهما يقتصران عادة على الكبار .

أهمية دراسة اللاشعور للمدرس

من الواضح أن المدرس الذى يتفهم طبيعة الحياة العقلية اللاشعورية يكون أكثر مقدرة على توجيه التلاميذ ويكون فى العادة أكثر عطفا عليهم من غيره ، اذ أنه يدرك القوى الباطنية التى تؤثر فى تصرفات الأطفال بالرغم منهم . فالطفل الذى يندفع لمعاكسة زميله ، أو للخروج على النظام، أو للهرب من المدرسة ، قد يكون فى هذا كله متأثرا بعوامل لاشعورية ليس فى وسعه أن يتحكم فيها . ونجد أن المدرس الذى يفهم هذه الناحية يدرك ما بهذه القوى من شدة وعنف وحتمية ، فلا يعود ينظر للطفل الذى يسرق أو يكذب أو يتمرد على أنه طفل مجرم ، وانما ينظر اليه على أنه ضحية قوى داخلية ، وضحية البيئة ومعاملة ذوى السلطة . ومتى أدرك المعلم هذه القوى والعوامل ، أمكنه أن يقطع شوطا كبيرا فى الأخذ بيد الطفل فى طريق الاصلاح فالحالات التى يمكنه معالجتها عن طريق التوجيه أو تغيير نوع العمل ، يمكنه أن يسدى اليها فائدة عظيمة . أما الحالات التى تستحق علاجا خاصا ، فانه يمكنه أن يكشف عنها ويوجهها للعيادات السيكولوجية التى تقوم بالمعالجة . وقد قطعت البلاد الأجنبية شوطا بعيدا ، اذ جعلت فى كثير من المدارس متخصصا نفسانيا بكل مدرسة ، يقوم بالمعاونة مع بقية المدرسين بتفهم حالة كل تلميذ وتوجيهه طبقا لهذه الدراسة .

وقد بدأ المدرسون على ضوء هذه الدراسات يفهمون ضرر الكبت والصد والأساليب الاستبدادية ، فنجدهم يعطون التلاميذ فرصا كافية للنشاط الذاتى ، ويخلقون مجالات تظهر فيها الحرية التلقائية وبدأ يحل التفاهم والاخذ والعطاء والمناقشة محل الأمر والنهى والنظام الاستبدادى .

وقد ظهر فى البلاد الأجنبية أن التلميذ المتمرد الخارج على النظام يكثر وجوده فى المدارس ذات النظام الاستبدادى . وثبت كذلك أنه اذا نقل مثل هذا التلميذ الى مدرسة أخرى يقوم العمل فيها على التلقائية والحرية والنشاط الذاتى ، فان التلميذ يتغير سلوكه ويصبح شخصا عاديا أو ممتازا. وقد تبين كذلك أن نسبة غياب التلاميذ وتأخرهم واضرابهم عن الدروس تكبر فى المدارس التقليدية ، وتقل كثيرا فى المدارس التى تهتم بميول التلاميذ وبنشاطهم الذاتى الحر .

ويهتم المدرس الحديث بدرس ما يصدر عن الطفل من غير قصد ؛ ذلك لأن هذا النوع من السلوك يعبر تعبيرا صادقا عن الحياة العقلية بوجه عام ، واللاشعورية بوجه خاص . لهذا كان للرسوم الحرة والكتابات الحرة قيمة تشخيصية كبيرة . ويذهب بعض المدرسين الى أبعد من هذا فيجمعون رسوم التلميذ وكتاباته ، ويجدون شبها كبيرا فى ميدانى التعبير المختلفين .

وتهتم بعض المدارس بتشجيع التلاميذ على اقامة الحفلات التى يجد فيها التلاميذ متنفسا لكثير من نزعاتهم التى لا يسمح لها جو المدرسة العادى بالتعبير . فيقلدون مدرسيهم وينتقدون الجو المدرسى فى دعابات لطيفة .

كذلك يجد المدرس فى هذه الدراسة فرصة لفهم نفسه . فكثير من مشكلات المدرس فى داخل المدرسة يكون فيها انعكاس لمشكلاته الخاصة . فقد تنعكس مشكلاته مع زوجته وأولاده على علاقته مع تلاميذه عن طريق ما سميناه بالتحويل . كذلك التلميذ قد يعكس فى جو المدرسة مشكلات تنشأ عن علاقاته فى المنزل . فالتلميذ الذى يكره والده ولا يمكنه أن يعبر عن ذلك قد يجد متنفسا فى المدرسة عندما يثور على النظام أو يضايق المدرس بمختلف الأساليب المعروفة .

ويمكن المدرس كذلك أن يفكر فى أثر الثواب والعقاب ، وفى أثر المدح والذم ، وفى أثر اشعال المنافسة ، وفى اثر الرسوب والامتحانات على الحياة العقلية للتلميذ . ويبالغ بعض المدرسين أحيانا فى عقاب التلميذ واذلاله والحط منه أمام زملائه ، فهم يلصقون بالتلميذ لافتة يكتب عليها كلمة

« بليد » مثلا ، وبعضهم يطلب من التلاميذ صفع واحد من زملائهم الى غير ذلك من الأساليب التى تبغض التلميذ فى المدرسة بالرغم من اضطراره الى البقاء فيها . كذلك يمكن لواضعى المناهج أن يفكروا فى أثر جفاف هذه المناهج ، وعدم اتصالها بميول التلاميذ ، وفى ازدحامها بالمادة العلمية ، وفى تدريسها تدريسا تلقينيا ، كل هذا من شأنه أن يقسم حياة الطفل العقلية قسمين أحدهما يميل لدراسة هذه المناهج حتى يكون مقبولا لدى المجتمع ، والآخر ينفر من دراستها لأنها لا تتفق مع النزعات الطبيعية . والى جانب عيوب المناهج توجد عيوب فى مبانى المدارس فيجب أن يكون فى المدرسة ملاعب واسعة مجهزة بمختلف الأدوات ويجب أن تكون فيها المعامل والورش وغرف الاجتماعات ، مما يتيح الفرصة لنشاط ذاتى شيق يتصل بالميول والدوافع .

وعلى المدرسين أن يتخذوا الحيطة عند درسهم لسلوك الأطفال. فالمدرس عرضة لأن يفسر تصرفات التلاميذ بحالات نفسية شبيهة بحالته . ويلحظ التلاميذ أن بعض المدرسين أكثر حساسية من غيرهم . فيحدث أحيانا أن يتندر تلميذ على قصيرى القامة ، فيهيج المدرس وينذر التلميذ بعقاب أشد مما يستحق لأن المدرس نفسه قصير القامة . ولعل التلميذ لم يكن يقصد المدرس اطلاقا. ولكن حساسية المدرس فى هذا الاتجاه انعكست على الموقف وكانت لها هذه النتائج .

ويفيد المدرس من دراسته لسيكولوجية اللاشعور — كما بسطها يونج — فى تقسيمه تلاميذه . فهذه أميل الى الانبساط وذلك أميل الى الانطواء . ويفيد كذلك من التقسيم الادق الذى سبق أن بيناه. ويصل المدرس من هذا الى وضوح فهمه لتلاميذه ، فيصبح أقدر على اعطاء كل ما يلائمه من ناحية ، وما يكمل نقصه من ناحية أخرى . فالمنبسط يحتاج الى أن يتعود شيئا من عمق التفكير ، والمنطوى يحتاج الى التشجيع حتى يتصل بالناس وبالأشياء اتصالا واقعيا .

وجملة القول أن دراسة اللاشعور يجب أن يظهر أثرها فى اعداد المناهج

وطرق تدريسها ، وفى اختيار المبانى وتزويدها بالمعدات ، وفى فهم عقليات التلاميذ وتشخيصها وتوجيهها ، و فى ادارة المدرسة ادارة تقوم على التفاهم والاقناع ، وفى خلق جو اجتماعى يكثر فيه الأخذ والعطاء وتسوده المصارحة، وفى تعديل العلاقة بين المدرس وتلميذه ، وكذلك فى توجيه معاملة التلاميذ بعضهم لبعض ، وفى تشجيع كل ما من شأنه نمو الشخصية واثبات الذات بطريقة تقوم على الطمأنينة والثقة بالنفس وبالغير .

مراجع الباب الرابع

1. Burt : How the Mind Works, Ch. III & IV.
2. Fox : Educational Psychology.
3. Freud, A. : Psychoanalysis for Teachers.
4. Freud, S. : Introductory Lectures on Psychoanalysis.
5. Freud, S. : New introductory Lectures on Psychoanalysis.
6. Hadfield : Psychology and Morals.
7. Hard, B. : Psychology of Insanity.
8. Jones, E. : Psychoanalysis.
9. McDougall : Energies of Men, Ch. XVI — XXI.
10. Miller, C. : Psychoanalysis and its Derivatives.
11. Rivers : Instincts and the Unconscious.
12. Thomson : Instinct, Intelligence and Character, Ch. XVI.

الباب الخامس

سيكولوجية الجماعات

الفصل الثامن عشر : الفرد فى المجتمع

الفصل الثامن عشر

الفرد فى المجتمع

مقدمة :

كانت دراستنا تتجه حتى الآن الى الوقوف على الدوافع الفطرية والمكتسبة، الشعورية منها واللاشعورية لدى الفرد . ولكن ليس معنى هذا أننا ننظر الى الفرد ككائن منعزل عن المجتمع، فكل فرد ينشأ فى أسرة ؛ أى فى مجتمع صغير يتفاعل الفرد معه . وقد بينا أن نمو الذات ونمو الشعور بها نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به بوجه عام ، ومع من يتعامل معهم من أناس بوجه خاص. وبينا أن نمو الخلق لا يمكن أن يتم الا بتفاعل الفرد مع المجتمع ، وقد ذهب « مكدوجل » الى أبعد من هذا حين قال : ان الخلق مركب اجتماعى صرف[1] . فليس من الممكن دراسة نفسية الفرد دراسة مستوفاة الا فى ضوء علاقته فى مراحل نموه المختلفة مع والديه واخوته ورفاقه وغيرهم .

وقد أصبحت فكرة الفرد فكرة نظرية مجردة لا تدل على الواقع . فاذا وجد الفرد ، فهناك جماعة أو جماعات ينتمى اليها ، واذا وجدت الجماعة ، فانها تتكون من أفراد . فاذا وقع نظرى على جندى فى الطريق فمن البدهى أن يكون هناك جيش أو وحدة من جيش ينتمى اليها هذا الجندى . وطبعى أن الجيش بدوره يتكون من جنود أفراد . كذلك اذا رأيت تلميذا ، فيغلب أن تكون هناك مدرسة أو فرقة دراسية . كذلك المدرسة تحتوى أفرادا عديدين كل فرد منهم تلميذ .

---

(1) McDougall : Social Psychology.

وهنا تطرأ المشكلة الأولى فى العلاقة بين الفرد والمجتمع ، فأيهما أهم بالنسبة لكيان الآخر ؟ يرى بعضهم أن المجتمع يتكون من أفراد عديدين ، وللفرد أهميته السابقة عن أهمية المجتمع ، اذ لولاه لما وجد المجتمع. ويترتب على اعطاء الفرد أهمية فوق أهمية المجتمع سيادة حقوق الأفراد مما قد يؤدى الى الفوضى . وهناك رأى آخر يؤمن بأن للفرد قيمة ثانوية بالنسبة لقيمة المجتمع ، وأن الفرد يشتق قيمته من قيمة المجتمع . فالفرد يشعر بقوته ان كان ينتمى لمجتمع قوى ، ويشعر بتفاهته ان كان ينتمى الى مجتمع تافه . وقد أدى التطرف فى الأخذ بنظرية تقديم المجتمع على الفرد الى شيوع النظم الاجتماعية الاستبدادية. فالنازية تضع ألمانيا أولا ، وليس للالمانى فى ذاته أية قيمة فهو يشتق صيته وكرامته من صيت العنصرية الألمانية . وقد أخضع النظام النازى الجمعى أفراد الشعب الألمانى اخضاعا أفقد كل فرد منهم قيمته الذاتية وشخصيته الفردية . وهناك رأى ثالث يرى المساواة بين أهمية الفرد وأهمية المجتمع . فالمجتمع يتكون من افراد ، والفرد يشتق أهميته وجزءا كبيرا من كيانه من انتمائه للمجتمع . وهذا هو أساس فكرة النظم الديمقراطية الحديثة السائدة فى أمريكا وانجلترا وسويسرا وغيرها . وقد شبهت « مارجريت ميد Margaret Mead » الصلة بين الفرد والمجتمع بالصلة بين الدجاجة والبيضة ، فالبيضة لازمة لوجود الدجاجة ، والدجاجة كذلك لازمة لوجود البيضة ، وليس من السهل أن تعرف أيهما ألزم لوجود الأخرى .

ويلتقى علم الاجتماع مع علم النفس فى ميادين كثيرة . فيعنى علم الاجتماع بدراسة المجتمع ومقوماته ومشكلاته . فيدرس المقومات الاقتصادية والثقافية والسياسية ، ويعنى بمشكلات التعليم والصحة والأمن وما الى ذلك . وبعبارة أخرى : يدرس صلة الانسان بالانسان ، سواء أكانت هذه الصلة مباشرة أم غير مباشرة ، مقصودة أم غير مقصودة ، منظمة أم غير منظمة ، محالفة أم معادية وما دمنا ندرس صلة الانسان بأناس آخرين ، فاننا تتعرض لدراسة الحالات النفسية ، وندرس الاختلاف أو التجانس فى المعتقدات والآراء والمشاعر الوجدانية وغير ذلك .

تحليل مبدئى :

على أن علم النفس الاجتماعى لا يقتضى أن يكون هناك تطابق بينه وبين علم الاجتماع . فالتفاعل النفسى الاجتماعى يكفى لظهوره مجرد الاتصال بين شخصين . ولكى نرسم صورة لهذا نفرض أن هناك شخصين «ا ، ب» اجتمعا فى مكان واحد. فهناك شخصية «ا» كما يراها «ب» ، وشخصية «ا» كما يحب أن يراها «ب» ، وشخصية «ا» كما يرى نفسه ، وشخصية «ا» كما يحب أن يرى نفسه . وهناك كذلك شخصية «ا» كما يحب أن تبدو أمام «ب» ، وهناك شخصية «ا» الحقيقية. كذلك شخصية «ب» لها من التشكيلات فى هذا الموقف مثل التشكيلات الست التى ذكرناها لشخصية «ا» . معنى هذا أن اتصال شخصيتين يحتمل معه ظهور اثنتى عشرة شخصية ، ويحتمل معه ظهور ست وثلاثين تشكيلة من الموقف .

ولبيان هذا نرمز للشخصية «ا» كما يراها «ب» بالرمـوز «اب» ، ولشخصية «ب» كما يراها بالرموز «با» ولشخصية «ا» كما يحب أن يراها «ب» بالرمز «اب ح» ، ولشخصية «ا» الحقيقية بالرمز «اا» ولشخصية «ا» كما يحب أن يرى نفسه بالرمز «اا ح» ، ولشخصية «ا» كما يحب أن يبدو أمام ب بالرمز « ا ح ب » . وبهذا يمكن كتابة الشخصيات الاثنتى عشرة على الصورة الآتية :

اب ابح اا اا ح احب ا

با باح بب ببح بحا ب

فان كان «ا» الحقيقى متوسط الذكاء ، فان «اب» قد يكون أقل من المتوسط وأما «اب ح» فانه قد يكون غبيا ، وأما «ا ا» فقد يكون فوق المتوسط ، وأما «اا ح» فقد يكون ذكيا جدا ، وأما «احب» فقد يكون عبقريا . والشخصيتان «ا،ب» كما تتعاملان معا لا تمثلان فى العادة «ا،ب» الحقيقتين وانما تمثلان شخصيتين معدلتين فى الصور التى بيناها .

وفى كل موقف يحتمل أن تجتمع صورة شخصية من السطر العلوى فى الرموز السابقة مع أخرى من السطر السفلى . ومختلف الحالات لجميع هذه المواقف لا تزيد عن ست وثلاثين .

ولعل هذا يبين لنا بعض عجائب العلاقات السيكولوجية الاجتماعية . ويبين كذلك أنها بعيدة عن البساطة . فان زاد عدد المجتمعين عن اثنين فان الأرقام السابقة ترتفع الى حد كبير . ويتبين من هذا كذلك أن سيكولوجية الجماعة ليست مجموعا حسابيا بسيطا لسيكولوجية الأفـراد وانما هى مجموعة من العلاقات المتعددة المعقدة المتداخلة الشديدة المرونة السريعة التغير . وبسبب هذا التعقد والتداخل والمرونة والتغير أصبح علم النفس الاجتماعى يقوم على التفسيرات الديناميكية . أما التصوير الاستاتيكى فانه لا يطابق الواقع . ولذا يحسن بالقارىء أن يطالع بعض ما استحدث أخيرا فى هذا الموضوع (١) .

الخصائص العقلية العامة للجماعات :

كان لـ « جوستاف ليبون » الفضل الأكبر فى تحليل الخصائص النفسية للجماعات . فقد وجه الأذهان الى القوى الثلاث التى تؤدى الى التجانس فى الوجدانات ، والأفكار ، ونواحى السلوك ، وهذه القوى هى المشاركة الوجدانية والإستهواء والتقليد . وقد أضاف الى هذا أن الفرد فى جماعة يشعر بقوة لمجرد وجوده وسط الجماعة كذلك أشار الى أن الفرد فى وسط جماعة يكون قليل المقدرة على ضبط نزعاته . ويشير « جوستاف ليبون » فى هذا الى الجماعات البدائية التى نرى أمثالها فى الثورات والمظاهرات وما يشبه ذلك ، وفى مثل هذه الجماعات يقل الشعور الفردى بالمسئولية وتقل محاولة ضبط النزعات ، فيكون الفرد أكثر انطلاقا فى تحقيق ما يجول بنفسه فالجموع الثائرة مهما تكونت من أفراد يتصف بعضهم بالرقى ، فان هؤلاء الأفراد يفقدون الشعور بالمسئولية الذى يحسونه عادة وهم فى حالة الانفراد .

واذا تأمل الفرد نفسه وهو فى وسط جماعة كبيرة ، فانه يجد أن صوته يرتفع بالضحك أو الصياح أو الهتاف بصورة لم يعهدها فى نفسه وهـو

---

(١) ارجع إلى كتاب علم النفس الاجتماعى للدكتور « فؤاد البهى السيد » .

منفرد ، كذلك يجد نفسه ميالا الى التخريب والاخلال بالنظام بصورة لا يرتضيها لنفسه فى الظروف العادية . ولعل السر فى هذا يرجع بعضه الى عدم تحديد المسئولية فى حالة الجماعات ، ويرجع بعضه الآخر الى الشعور بالقوة الذى أشرنا اليه .

وقد وصل « ليبون » من تحليلاته الأولية الى أن عقلية المجتمع أحط من عقلية الفرد . فالذى يظهر فى الأفراد — وهم ضمن جماعة ما — هو الصفات المشتركة بينهم ، فاذا اجتمع مهندس وطبيب ومحام ومدرس ومزارع فان الذى يظهر بينهم من الصفات النفسية لا يكون أعلى ما فى الطب أو فى الهندسة أو فى الزراعة ، لأن أى ناحية من هذه النواحى لا تثير اهتمام المجموعة كلها ، ولهذا فان مثل هذه الجماعة تشترك عادة فى مأكل أو مشرب أو مقامرة او تبادل للنكات ، وينحدر عادة مستوى هذه النكات فى كثير من الأحيان الى ما يتعلق بالمسائل الجنسية . معنى هذا أنهم يجدون ميدانا يجمع بينهم ، وهو الميدان الغريزى أو ما يقرب منه . وهذا ما يقصد من أن عقلية الجماعة أحط عادة من عقلية الأفراد الذين تتكون منهم هذه الجماعة ، وهذا بدوره يفسر صفة الانطلاق فى الجماعات ، فان النشاط المشترك فى المستوى الغريزى يتصف بالانطلاق خصوصا اذا انعدم الشعور الفردى بالمسئولية ، وازداد الشعور بالقوة الفردية .

على أن هذا لا يكون صحيحا فى المجموعات المتجانسة ، فاذا اجتمع عدد من المهندسين أو عدد من الأطباء ، فانه يمكن أن ترتفع عقلية الجماعة الى مستوى يعلو كثيرا جدا مستوى عقلية أى فرد منهم ، وهذا ينشأ من اشتراك الجميع فى الاهتمام بموضوعات واحدة تتصف بالرقى . وينشأ كذلك من حرص كل فرد على أن يبرز على الآخرين فى هذا الميدان . وهذا يؤدى الى تنشيط لا تؤدى اليه الحالات الانفرادية .

ونجد فى كل هذا دليلا آخر على أن الجماعة من الناحية السيكولوجية ليست مجموعا حسابيا للأفراد الذين تتكون منهم . فقد رأينا أن فى الجماعات خصائص جديدة لا نراها فى الأفراد الذين تتكون منهم .

ونلاحظ فوق ما تقدم أن الجماعة تميل عن طريق التقليد والمشاركة الوجدانية والاستهواء الى التجانس ، فهذا مما يؤدى الى زيادة الوحدة فى الجماعة ، واكتمال هذه الوحدة يؤدى الى ما يسمى بالشعور الجمعى ، ويقصد بالشعور الجمعى أن يشعر كل فرد بالانتماء للجماعة ، وأن يشعر كذلك بأنه يشترك معها فى الفكر وفى الوجدان وفى العمل ، واذا تم هذا لقوم من الناس فانهم يسمونه بالوعى القومى أو الرأى العام .

وبالرغم من التجانس الذى تميل اليه الجماعات ، فاننا نجد ميلا الى التمايز يساعد على ظهوره فعل غريزتين هما السيطرة والخضوع،فالميل الى السيطرة يؤدى الى بروز بعض أفراد الجماعة لتوجيهها . وهذا يستلزم خضوع الباقين واستسلامهم للتوجيه ، وقد يحدث تنافس على الزعامة مما يؤدى الى حركة وعدم استقرار فى شكل الجماعة . ولا يقتصر هذا على الجماعات الكبيرة ، فيكفى أن تلاحظ عددا قليلا من الناس مجتمعين فى مكان ما ، فتجد أحدهم يميل الى أن يسيطر على المجلس ، وقد تجد شخصا آخر لا يطيق الاستمرار فى موقف الخضوع ، فيقحم نفسه ، وقد ينجح فى احتلال مركز الزعامة والسيطرة على المجلس وقد لا ينجح . وكثيرا ما ترى مجلسا يسيطر عليه شخص واحد ، ومجلسا آخر يتناوبه من يسيطرون عليه من أفراده .

وخلاصة هذا كله أن الجماعات تميل الى التجانس والتمايز فى نفس الوقت .

أنواع الجماعات :

يشعر الانسان بالتضايق من الوحدة ، ويميل بطبعه عادة الى أن يكون مع الآخرين • وكثير من الناس يؤنسهم مجرد الاحساس بأنهم مع غيرهم من الناس ، ويشعر بعض الناس بارتياح كبير لمجرد السير فى شارع مزدحم بالناس ، لأن هذا يذهب بكثير من وحشتهم . ولكن مثل الانسان فى هذه الحالات كمثل الشاة لا تطمئن الا اذا اجتمعت ببقية القطيع . واذا لاحظت مجموعة من الناس تسير فى شارع كبير من شوارع القاهرة ، فانك لا تجد

علاقة تربط بعضهم ببعض ؛ فلكل منهم اتجاه ، ولكل منهم فكرة . فاذا حدث حادث مروع فى جهة قريبة ، فان جميع المارة يتجهون اليه لاستطلاعه. وفى هذه الحالة تجد وحدة فى الفكر وفى الوجدان وفى السلوك . وتبدأ ترى لأول مرة فكرة الجماعة بمعناها الحقيقى ، وسنسمى هذا النوع بالجمهرة «Crowd» . وأفراد الجمهرة يكونون جماعة لها شعور واحد ، ولكنه قصير العمر . فالجمهرة تجتمع فى سرعة وتنحل فى سرعة ، وليس لها — كوحدة اجتماعية — أى ذكريات أو عواطف، وليست لها أهداف بعيدة، وانما يجمعها شعور جمعى سطحى مؤقت .

أما النوع الثانى فانه أطول فى العمر من النوع السابق ، ويسمونه جماعة النادى «Club» ويمتاز عن النوع السابق بوجود علاقة داخلية بين أفراده، ويمتاز كذلك بوجود غرض أو مجموعة مشتركة من الأغراض ، ويتصف بشىء من الثبات والاستقرار . وتجد للافراد فى مثل هذا النوع من الجماعات عواطف وذكريات . ومن أمثلة هذه الجماعات اتحادات أصحاب المهن المختلفة، وتلاميذ المدرسة الواحدة ، وأندية خريجى المعاهد المختلفة ، وتجد أفراد أمثال هذه الجماعات يشعرون بالتجانس ، ويجتمعون لتقوية هذا الشعور ، ويجتمعون كذلك لتحقيق أهداف مشتركة . وفى أثناء هذا تزداد الروابط الداخلية بينهم معتمدين فى ذلك على الاستقرار فى مكان معين ، ومعتمدين كذلك على الاتصال المستمر ، ويعاونهم على هذا نوع من التنظيم ينشأ بحكم ما أشرنا اليه من التمايز، ويؤدى الى توجيه الجماعة نحو تحقيق الأهداف ، ونحو تقوية الشعور الجمعى أو الوعى الجمعى . وتوضع له فى العادة أحكام وقوانين لرسم الصورة العامة لهذا التنظيم . وفى خلال هذا النشاط تنمو العواطف ويصبح للجماعة ذكرياتها وعواطفها وتقاليدها . ويصبح من الممكن كذلك أن تتنبأ بسلوكها كجماعة فى بعض المواقف . فاذا انتقصت الحكومة من حقوق المعلمين مثلا فاننا نتنبأ بان جماعة المعلمين ستقوم بالاحتجاج على هذا ، وبالعمل على رد هذه الحقوق . ومن أمثلة جماعات النادى الأحزاب السياسية . ويمكننا أن نتنبأ بسلوك الحزب

السياسى فى مواقف معينة . والقدرة على التنبؤ بالسلوك من خصائص العقل الراقى[1]

أما النوع الثالث فانه يشبه النوع السابق فيما له من عواطف وذكريات وغايات ، وفيما يوضع له من دستور ، وفيما ينشأ فيه من تمايز يؤدى الى ظهور الزعامات الموجهة . غير أنه يختلف عنه فى كونه أشد اتصالا بحياة الفرد ، فالتزعزع فى كيانه يزعزع كيان الفرد . أما التزعزع فى كيان النوع السابق فانه لا يكون بعيد الأثر فى حياة الفرد ، ويسمى النوع الثالث بالطائفة « Community » فانتماء المرء لطائفة دينية أكبر عمقا وأبعد مدى من انتمائه لحزب سياسى أو لناد مهنى . ويدخل فى هذا النوع فكرة الوطن فتزعزع كيان الوطن يزعزع كيان الفرد بصورة واضحة . ونجد أن ذكريات هذا النوع من الجماعات وعواطفه تكون بعيدة وعميقة ؛ فذكرياته تتمثل فى تاريخ الأمة بأسرها أو تاريخ الديانة . كذلك غايات الجماعة تكون بعيدة الأثر فى حياة الأفراد . ونجد الفرد عادة يطابق بين ذاتيته وطائفته ؛ فانتصار الطائفة انتصار له ، وشعور الطائفة بالكرامة يحقق شعوره بالكرامة

فكأن النوع الثالث يتصف بوجود الميول العامة المشتركة ، ويتصف بالثبات والاستقرار ، ويتصف بوجود الذكريات الثابتة القديمة ، والعواطف القوية ، والأهداف الحيوية الهامة . وتزداد وحدة الطائفة كلما ازداد التفاعل والاتصال بين أفرادها .

فكرة العقل الجمعى :

تعترض المشتغل بعلم النفس مشكلة التسليم بوجود عقل يمكن أن نسميه العقل الجمعى . ويرى البعض ان الجماعات ليس لها عقل . ولكن هؤلاء يقصدون عادة من هذا أن الجماهير لا تتصرف بمقتضى الحكمة التى يتصف بها الأفراد الذين تتكون منهم الجمهرة . ولكن هناك من علماء النفس من يرى خصائص العقل موجودة فى تصرف الجماعات . ويستندون

---

(١) راجع العواطف

فى هذا الى فكرة « مكدوجل » القائلة بأن العقل مجموعة منظمة من القوى الغرضية[1] ، وهذه المجموعة ثابتة نسبيا ، ولها من الظواهر العقلية مانعرفه باسم الذكريات والعواطف والأفكار والانفعالات وما الى ذلك . وهناك صفتان أخريان لما يسمى السلوك العقلى ؛ هما : امكان التنبؤ بالسلوك تبعا للمواقف ، وكذلك الشعور بالذات .

هذه الصفات جميعها نجدها فيما نسميه عقل الفرد . ونجدها كذلك بدرجات مختلفة فى الجماعات بأنواعها المختلفة . فاذا أخذنا الشعور بالذات نجده بدرجة قليلة فى الجمهرة ، ويزيد فى جماعة النادى ، ويزيد كثيرا فى جماعة الطائفة . فشعور كل فرد بنفسه كجزء من الجماعة يؤدى الى ما يشبه شعور الجماعة بنفسها . فهذا الشعور الذاتى الجمعى يوجد كما بينا بدرجات مختلفة . وكان أوضح ما يمكن فى ألمانيا النازية ، وهو واضح كذلك عند الأقليات .

واذا أخذنا بقية الصفات من تنبؤ وتنظيم وخصوبة فى الذكريات والعواطف والأفكار والعلاقات الداخلية ، نجد أن هذه كلها توجد بدرجات مختلفة فى الجماعات المختلفة . والذى يقوم بملاحظة الجماعات قد لا يطلع على ما بها من قوى منظمة متجهة لتحقيق غرض واحد ، كذلك قد لا يطلع على الوحدة فى الشعور والوحدة فى الفكر أو الشعور بالذاتية . وانما قد يتمكن من ادراك الوحدة فى السلوك ، وقد يتمكن عن طريق الخبرة المتكررة من التنبؤ الصادق بسلوك هذه الجماعة . وهذه النواحى الظاهرة تكون دليلا على التنظيم الداخلى ، وعلى الوعى الجمعى الذاتى ؛ مما ينسب اليه فكرة العقل الجمعى . على أن هذه الفكرة ليست مما أجمع عليه علماء النفس . ولكنها تعتبر وصفا مختصرا مفيدا لسيكولوجية الجماعات .

---

(1) An organised system of purposive forces.

عوامل قوة الجماعة :

نلاحظ أن بعض الجماعات يتميز بالتماسك والاستمرار أكثر من غيره من الجماعات . وقد لاحظنا أن هناك ثلاث تشكيلات رئيسية للجماعات . ونتجه الآن الى دراسة ما يميز الجماعة القوية من غيرها حتى نسترشد بهذه المميزات فى تكوين الجماعات بصورة مرضية .

والميزة الأولى هى الاستمرار . ومن عوامل استمرار الجماعة استقرارها، فالجماعة التى لها مكان معين تكون فى العادة أكثر استقرارا واستمرارا من غيرها . فالقبيلة التى تمتلك أرضا تعيش فيها تستمر مدة أطول من القبائل الرحل . والحزب الذى يعقد اجتماعاته فى أماكن غير ثابتة أكثر تعرضا للانقراض من الحزب الذى يكون له مقر ثابت .

ومن الأساليب التى تضمن الاستمرار ثبوت الأشخاص ثبوتا نسبيا . فيراعى فى تكوين مجلس ادارات الجماعات أن يبقى نصف أعضاء مجلس الادارة عند كل عملية انتخاب . فلا يتجدد فى المرة الواحدة سوى نصف عدد الأعضاء ، وبهذا تنتقل أفكار الجماعة وتقاليدها وأهدافها وتنظيماتها دون تغيير كبير من مجلس الى الذى يليه .

وتعنى المدراس لهذا بأن يستقبل قدامى الطلاب المستجدين منهم ويحتفلوا بهم ويندمجوا معهم ، فتنتقل تقاليد المدرسة وروح الجو فيها من جيل من الطلاب الى الذى يليه . وتهتم المدارس والكليات التى تعتز بتقاليدها بالاتصال المستمر بخريجيها ، وقد عنيت كليات كثيرة بأن يكون فى مبانيها أندية يتردد عليها الخريجون . ولا زلنا نذكر المدارس الثانوية المصرية القديمة فى عصورها الأولى عند ما كانت لها صفة الاستمرار فى الروح والتقاليد . ومما عاون على هذا ثبوت النظار والمدرسين ، وقلة حدوث التنقلات بينهم .

وتعنى الجماعات — ضمانا لصفة الاستمرار — بوضع اللوائح والقوانين وباعطاء الجمعيات صفة رسمية أو شبه رسمية عن طريق تسجيلها وربطها بهيئة لها قوتها واستمرارها .

أما الميزة الثانية فهى أن كل عضو من أعضاء الجماعة يجب أن يكون مدركا لطبيعة هذه الجماعة ، ومدركا طريقة تنظيمها وتكوينها ، وأن يكون فاهما دستور الجماعة والأغراض التى ترمى اليها ، والعلاقات التى تربط أفرادها بعضهم ببعض . فاذا فهم العضو كل هذا فانه يمكنه أن يساهم فى نشاط الجماعة مساهمة جدية مستنيرة . فعضو البرلمان عليه أن يعرف رسالة البرلمان ، وأن يعرف حقوقه وحدوده فى التنظيم البرلمانى ، وأن يعرف أساليب النشاط البرلمانى ، وموقفه من الحزب الذى ينتمى اليه ، ومن الأحزاب التى يعارضها . وعليه أن يدرس هذا كله دراسة وافية ، حتى يعمل عملا مستنيرا كعضو فى هذه الجماعة .

والعامل الثالث الذى يؤدى الى تماسك الجماعات هو نوع من التصادم يحدث مع الجماعة . ولكى نفهم هذا ، نتصور مدرسا دخل على تلاميذ فصله وصدمهم بأن وجه اليهم مجتمعين عبارات شديدة . فاذا قام بسب الجميع مثلا ، فاننا نرى الفصل يتكتل ضده ، هذا على الرغم من أن بعض تلاميذ الفصل قد يكون بينهم وبين بعضهم الآخر شىء من الخلاف ، ولكن هذا الخلاف يزول أمام العدوان الخارجى على المجموعة كلها . لنأخذ مثالا آخر نراه عند احتمال اعتداء أمة على أخرى ، فبالرغم مما كان فى داخل «انجلترا» من خلافات بين الأحزاب ، فان هذه الخلافات زالت وحل محلها تكتل شامل أمام احتمال العدوان الألمانى . ونجد مثل هذا أيضا عند اعتداء طائفة على طائفة أخرى .

ولهذا كانت المباريات بين مدرسة وأخرى ، أو فى داخل المدرسة الواحدة بين فرقة وأخرى ، أو بين أسرة واخرى ، من اقوى العوامل فى احياء الروح الجمعية بين التلاميذ .

وللتعاون أثره فى تكوين الوحدة بين أفراد وقع عليهم كمجموعة اعتداء من مجموعة أخرى . فالتصادم بين مجموعتين يكمل أثره التعاون بين أفراد المجموعة الواحدة . والقاعدة العامة أن تعرض مجموعة من الناس للخطر

الخارجى يؤدى عادة الى تكتل المجموعة لدرء الخطر . ولا يلزم أن يكون هذا الخطر اعتداء من جماعة أخرى ، فالناس يتكتلون وينسون ما بينهم من خلافات اذا تعرضوا كجماعة لخطر وباء أو طوفان أو حريق أو ما شابه ذلك من الأخطار التى تهدد فى بعض الأحيان جماعات كبيرة من الناس .

والعامل الرابع الذى تعنى به الجماعات ، هو خلق التقاليد والمحافظة عليها . وتتخذ التقاليد أشكالا كثيرة كالأعلام والشارات والملابس الخاصة والحفلات وأساليب السلوك كتحية الكشاف مثلا ، وما يشاع من أساليب الماسونيين وغيرهم من الجماعات . ويبدو الكثير من هذه التقاليد عديم المعنى فى ذاته ، ولكن اشتراك الأفراد فيها يكون علامة على الوحدة . وكثيرا ما يلتقى خريج جامعة «اكسفورد» خريجا آخر لنفس الجامعة بالصدفة فى قطار ، فيأنس أحدهما بالآخر ، وذلك على أثر ادراك أحدهما لشارة يلبسها الآخر . فيجرى بينهما حديث يتناولون فيه حياة الجامعة وأساتذتها وما الى ذلك .

والعامل الخامس الذى يؤدى الى التماسك هو تنظيم الجماعة تنظيما يحدد لكل شخص عمله ووظيفته فى نشاط الجماعة ، فهذا له الرئاسة ، وذاك كاتم السر ، وثالث يشرف على المسائل المالية الى غير ذلك . ويقوم بتنظيم الجماعة عادة ، واعطاء تكوينها شكلا خاصا قانون أو دستور يلتزمه الأعضاء ضمانا لتحقيق أغراضها .

أما العامل السادس والأخير فهو شعور أفراد الجماعة بأنهم قاموا كجماعة بعمل ناجح . فمن شأن النجاح فى العمل الجمعى أن يشعر كل فرد بقيمته ، اذ يمكنه أن يفخر بانتمائه لجماعة لها أثر واضح ، لأن هذا يعاونه على الاحساس بالقوة فانتماء الفرد لجماعة تنجح فى اقامة مؤسسة خيرية أو اجتماعية يترتب عليها احترام المرء لنفسه ، واغتباطه بها ، وشعوره بتحقيق كرامته ، وشعوره بالاطمئنان والسيطرة نتيجة لهذا العمل الناجح . وينطبق

هذا على كل جماعة تقطع مراحل فى تحقيق أغراضها ورسالتها . ويرتبط هذا العامل الى حد ما بالعمل الثالث . فالجماعة التى تتضامن لنشر رسالة اجتماعية تبدأ بالاحساس بالخطر ، وتنتقل الى الشعور بالحاجة الى مقاومة الخطر ، ثم تنتقل الى مشروعات عملية فى الاصلاح الاجتماعى . فاذا نجحت فيها فان هذا يؤدى الى زيادة تماسكها ، والى نموها، والى القيام بمشروعات أكثر اتساعا وأكبر فائدة . ويمكننا بوجه عام أن نرى مما تقدم أن الجماعة التى تنجح فى اشعار أفرادها بالطمأنينة والثقة بالنفس وبالغير والكرامة والعزة ، فانها تجد فى أفرادها تماسكا وتفانيا فى خدمة الجماعة والدفاع عنها . ويظهر هذا بوضوح اذا وازنا بين هذه المشاعر فى مختلف المواطنين فى الأوطان المختلفة ، ومختلف الأفراد فى الجمعيات والنقابات المختلفة ، وكذلك فى مختلف الطلاب الذين ينتمون الى معاهد وجامعات مختلفة .

الزعامة : وظيفتها وخصائصها :

سبق أن ذكرنا أن التمايز من خصائص الجماعات . ويؤدى هذا التمايز الى وجود فئة مسيطرة ، وفئة تابعة . وتقوم الفئة المسيطرة بالعمل على توجيه الجماعة وتنظيم جهودها . ولكى تتحول الجمهرة الى جماعة موجهة، فانها تحتاج الى زعيم يقوم بعملية التوجيه . واذا وقع فى أمة من الأمم أو جماعة من الجماعات شىء من الاضطراب يكون هناك شعور بالحاجة الى زعيم قوى يصلح من شأن الأمة أو الجماعة،وينسق جهودها لتحقيق غرض الاصلاح . والزعامة ضرورية فى كل جماعة تريد أن يكون لها كيان . فللقبائل زعماؤها ، ولكل جماعة أو حزب زعيم . وكذلك تنصيب الملوك على الشعوب من أقدم العصور كان يقصد به التنظيم والتوجيه للشعب

ويلاحظ عادة أن الأهداف التى يراد تحقيقها لا تكون واضحة فى ذهن جميع الأفراد . ولكننا نجدها واضحة مركزة فى ذهن الاقلية الموجهة . وهذه الأقلية يختار من بينها زعيم تتركز فيه الفكرة تركزا تاما وتتركز فى الزعيم

كذلك الخطط التى يحتمل نجاحها لتحقيق الأهداف . وقد تكون الخطة حربا أو دعاية أو تقدما صناعيا أو تجارة أو نشرا لمبدأ او غير ذلك . ويلاحظ ان ما نسميه هدفا قد يكون خطة،وما نسميه خطة قد يكون هدفا . والفرق بين الاثنين أن الخطة هدف قريب اذا تحقق فانه يحقق هدفا أبعد منه.ويؤمن الزعيم ومن يعاونونه ايمانا راسخا بهذه الخطط والأهداف . وازاء هذا الايمان تجده يقوم بتضحيات شخصية بالغة لتحقيق ما يؤمن به .

والى جانب ما تقدم من وضوح الغرض وتركزه ، ووضوح الخطة ، وشدة الايمان بكل من الغرض والخطة ، فان الزعيم يجب أن يتصف بالصفات الأربع الآتية :

أولا — التميز : فيكون للزعيم شخصية متميزة على غيرها من الشخصيات ويقصد هنا التميز العقلى والخلقى ، والقدرة البارزة على التأثير والدفع والتوجيه ، فيجب أن يتميز الزعيم بذكاء نادر ، وبصيرة نافذة ، وخلق عال، وقدرة على الخطابة والكتابة بصورة تحرك تابعيه بشىء من القوة ، ولنا فى الزعيم الخالد «سعدزغلول» و«هتلر» و«تشرشل» أمثلة واضحة،ويجب أن يتميز الزعيم بالمقدرة على الاعتماد على النفس فى وضع الخطط وتنفيذها ، وليس معنى هذا أنه يقوم بنفسه بعمل كل شىء ، لكننا نقصد أن تكون لديه القدرة على ذلك ، فهذا مما يسهل مهمته فى قيادة تابعيه . ويجب كذلك أن يتميز بالاعتزاز بالذات ، وأن تكون شخصيته شديدة الخصوبة من جميع النواحى . وصفات التميز فى الصورة التى ذكرناها تتناول جوهر الشخصية وعلى هذا نخرج من حسابنا الصفات السطحية . ولكى نفهم معنى هذا نذكر أن وزيرا قد يكون فى ذاته ضعيف الشخصية . ولكن كونه وزيرا قد يجعله يظهر بمظهر لا صلة له بحقيقة شخصيته . وتسمى الزعامة التى من هذا النوع بالزعامة المصطنعة اذا وازناها بالزعامة الحقيقية . وقد ينتخب أهل القرية زعيما لهم وكل ما يتصف به أنه صاحب ثروة ، أو ينتمى

لأسرة عريقة ، أو غير ذلك من الصفات التى لا تمنحه تميزا فى العقل أو الخلق ، أو فى القدرة على التأثير .

وكلما كثر عدد المتعلمين فى مجتمع ما كان اختياره لزعمائه على أسس التميز العقلى والخلقى . ونـذكر أن الجماعات البدائية ، كانت تختـار زعماءها من ذوى الحناجر القوية ، والعضلات المفتولة ، والبناء الجسمى الكبير ، وسرعة العدو وسلامة الحواس ، وما الى ذلك من الخصائص التى يحتاجونها فى الحياة البدائية ، فاذا وجدنا اهتماما فى الزعماء بهذه المميزات التى لا تتناول جوهر الشخصية فى مجتمع من المجتمعات فاننا نحكم عليه بالتأخر ، ونجد أن تلاميذ المدارس الابتدائية يختارون زعماءهم عادة من ذوى الصفات البدائية التى ذكرناها ، ويتغير الوضع غالبا عند انتقالنا الى المدارس الثانوية أو العالية .

ثانيا — قوة الارادة : ولا نقصد بالارادة هنا أن هناك ملكة معينـة توجد فى الشخص وتتصف بالقوة أو الضعف ، وانما نقصد بقوة الارادة وصفا عاما لموقف الشخص ازاء ما يتخذه من أحكام وقرارات . وهذا يتطلب من الزعيم ايمانا بنفسه واقتناعا بقوته ، بحيث يتوقع لنفسه النجاح فيما يرسمه وما يتخذه من خطط . ويتوقف قدر كبير من هذه الصفة على كثير مما ذكرناه فى صفات التميز . ولكن الى جانب كل ما تقدم ، فان أهم ما فى الصفة الثانية هو الثقة بالنفس ، والاقتناع التام بصواب اتجاهاتها . والذين يتتبعون موقف «تشرشل» من الشعب الانجليزى فى الحرب العالمية الثانية يجدون أن انتصار انجلترا كان يرجع الى ثقة « تشرشل » فى نفسه ، التى أمكنه أن يعكسها على الشعب الانجليزى ، بل على العالم أجمع .

ثالثا — تمثيل فكرة الجماعة : ونقصد بهذا ما سبق أن قلناه من أن الزعيم تمثل أفكاره أفكار تابعيه ، وقد كان « هتلر » يمثل اعتزاز الألمان بتفوق العنصرية الألمانية . ونظرا لان الشعب الالمانى رأى فى « هتلر »

ما يراه فى نفسه من آمال ، فانه سار خلفه طائعا مستسلما . ومعنى هذا أن يكون هناك تجاوب بين الزعيم وتابعيه . ويعترض بعض الناس على هذه الفكرة ، اذ يرون فيها ركودا للجماعة . ولكن الركود يكون نتيجة الرضا بالواقع ، فالجماعات عادة تتشوق للرقى ، ووظيفة الزعيم أن ينهض بالجماعة الى ما تشتاق اليه من رقى . وبهذا تنتفى فكرة الركود ، ولا يكون هناك وزن لقول من يتهكمون قائلين : ان الزعيم ليس الا تابعا لأفكار تابعيه . واذا درسنا تفكير زعماء الثورة الفرنسية ، نجد أنهم تركزت فيهم أفكار الثوار وعملوا على تحقيق أمانيهم فى الوصول الى المساواة والحرية والأخاء . كذلك « سعد زغلول » تركزت فيه آلام الأمة المصرية وآمالها ، فتبعته عند ما كان يسعى لتحقيق هذه الآمال . وقد لاحظنا نفس هذه المظاهر فى الحركة المصرية الأخيرة التى انتهت بانزال ال « فاروق » عن عرش مصر ثم القضاء على النظام الملكى .

ويمكننا الآن فى ضوء ما تقدم،أن نفكر فى الاجابة عن السؤال المعروف وهو أيخلق الزعيم الرأى العام ، أم يقوم الرأى العام بخلق الزعيم ؟

وتتلخص الاجابة فى الأثر المتبادل بينهما . فالزعيم يستفيد مما حوله من آراء ومشاعر ، ثم يركز هذه كلها ، ويستغلها فى زيادة الهاب المشاعر وانهاض الرأى العام . فالعلاقة بين الزعيم والرأى العام ، كالعلاقة بين أجزاء الحلقة يؤثر بعضها فى بعض ، ويتأثر بعضها ببعض .

رابعا — التضحية الكاملة : وهذه صفة سبق أن أشرنا اليها . ولكنها من الأهمية بحيث يجب أن تتناولها على انفراد . ونلاحظ أن الزعيم له صلاته ومصالحه الشخصية ، فله علاقاته بأفراد أسرته وأفراد بلدته وأصدقائه ومن يدينون بدينه . ولكن الذى ينتظر من الزعيم ، أن يجعل كل هذا فى المرتبة الأخيرة من الأهمية ، وأن يقدم عليه صالح الجماعة أو الشعب الذى يتزعمه. فزعيم الامة لا يكون ناجحا كزعيم الا اذا تساوت أمامه كل الاعتبارات الا اعتبار الصالح العام . ومعنى هذا أن الزعيم يعلو فوق الاعتبارات الطائفية،

وفوق علاقات القرابة والصداقة ، وفوق المصالح الشخصية الذاتية ، هذا هو معنى التضحية . ويذهب زعماء الدين وزعماء العلم وزعماء الوطنية فى التضحية الى أبعد من هذا ، حتى تصبح التضحية بالنفس من جانبهم أمرا سهلا فى سبيل تحقيق الأهداف العامة . والتضحية الكاملة فيها سر نجاح الحركات العامة .

القواعد الاولية لتكوين الامم :

الأمة فى صورتها الاولى المعروفة من أقدم عصور التاريخ هى مجموعة من الناس تحتل قطعة من الأرض ، وتتصف هـذه الارض عادة بأن فيها امكانيات الحيـاة الانسانية من طعام وشراب ومسكن وبعد عن الخطر . ولهذا نشأت أغلب الأمم فى وديان الأنهار ، وبالقرب من ساحل البحر ، وفى سفوح الجبال . وتتصف الارض فى كثير من الاحيان بكونها محصورة بين جبلين أو بين جبل وبحر ، أو محاطة بالماء من جميع الجهات ، أو غير ذلك من الأساليب التى تؤدى الى حصرها وفصلها عن غيرها . وأدى هذا الحصر والفصل الى تجمع الأمم كل أمة فى مكانها . والمكان المستقر المعروف من أهم العوامل للمحافظة على كيان الأمة . وقد ظلت « اسرائيل » آلاف السنين تجاهد فى الحصول على قطعة من الأرض يمكن أن تستغلها لاقامة كيانهـا .

والى جانب صفة الحصر هناك صفة أخرى وهى الاتصـال بين أفراد المجموعة ، ويساعد على الاتصال بسطة الأرض ووجود الأنهار ، ويساعد عليه فى الامم الحديثة السكك الحديدية والطـرق الممهدة . ويقال : ان الطائرات والمذياع وأساليب الاتصال العالمية خطوة هامة فى سبيل تحطيم الحواجز بين الأمم فى المستقبل .

والى جانب الحصر والاتصال هناك عوامل أخرى هى القرب والتشابه والألفة . فقرب الناس بعضهم من بعض يزيد ما بينهم من علاقات ، ويساعد

على القرب عوامل الحصر والاتصال التى سبق أن ذكرناها . أما التشابه فيقصد به التشابه فى التكوين الجسمى،وفى لون البشرة ، وفى اللغة وما الى ذلك . مما يجعل التجانس قريب التحقق .

ويقوم الانسان بادخال عنصر التنظيم فى المجموعات التى تتصف بالصفات التى أشرنا اليها من اتصال وحصر وتشابه . ويؤدى هذا التنظيم الى زيادة تقوية العلاقات بين الأفراد ، وزيادة تقوية العوامل السابقة الذكر ، مما يؤدى الى زيادة التجانس فى الخبرة والثقافة ، وهذا بدوره يؤدى الى زيادة الألفة .

وأهم عوامل التنظيم هى العلاقات الاجتماعية المختلفة التى تدخل تحت الأنواع الآتية :

أولا — العلاقات القانونية : وهى مجموعة من القواعدالموضوعة لتنظيم الواجبات والحقوق الانسانية ، وذلك ازاء تحقيق الحاجات الأساسية . فالحصول على الطعام يحتاج الى تنظيم فكرة الملكية ، وأجور العمال ، وتأمين حقوقهم ، وعلاقتهم بأصحاب رءوس الأموال ، وكذلك تنظيم علاقات الافراد فيما يختص بالاسرة وفيما يختص بالمسكن والتعليم وما الى ذلك . وتوضع لهذا تشريعات ، ثم توضع لهذه التشريعات الأساليب اللازمةلضمان تنفيذها ، وتختلف الأمم فى مقدرتها على حبك التشريعات ، وحبك أساليب تنفيذها ، وذلك بحسب ما لديها من وسائل ، وبحسب ايمان الناس بقيمة هذه التشريعات .

ثانيا — العلاقات الخلقية : وهذه تشمل الآداب العامة ، وبعض هذه الآداب العامة يخضع للقانون ، وبعضها يرعاه العرف . ومن هذه الأخيرة احترام الصغير للكبير ، والاحجام عن استعمال الألفاظ النابية ، والرقة فى المعاملة ، والاعتذار عند وقوع الخطأ ، ومراعاة الشعور ، وما الى ذلك مما تجده يتغير من مجتمع الى مجتمع تغيرا واضحا .

ثالثا — التقاليد : ويدخل فى هذا ما يشترك فيه كل أفراد الأمة تقريبا اشتراكا يبقى على مر الزمن ، كالاحتفال بالمواسم والأعياد بصورة تتميز بها أمة من أخرى . فمن التقاليد فى انجلترا مثلا أن يخلع الرجل قبعته تحية واحتراما لغيره ، أما فى مصر فوضع الطربوش على الرأس من دلائل احترام الصغير للكبير . ومن التقاليد ما يتبع فى تشييع الجنائز ، وفى عزاء أهل الميت ، وفى زيارة القبور بصورة دورية . وهناك تقاليد ثابتة نسبيا فيما يتبع فى الزواج ومراسيمه ، وفى الاحتفال بأعياد الميلاد ، وغير ذلك مما يقوم به الناس بصورة واحدة متعارف عليها ، يشعرون معها بأنهم يكونون وحدة. وينبذ الناس عادة من يخرجون على هذه التقاليد مما يبدو غريبا فى نظر أمة أخرى لا تألف هذه التقاليد .

وهناك ما يشبه التقاليد مما يظهر سريعا ويختفى سريعا ، كالتغير فى الأزياء وأساليب البناء ، وما ينشر بين الناس من كتب وشائعات . وما الى ذلك مما يلون أفكار الناس بصفة مؤقتة .

المجتمع وحاجات الافراد :

للمجتمع بالنسبة للفرد وظائف أساسية أهمها حماية الأفراد بعضهم من البعض الآخر ، وحمايتهم من الاعتداء الخارجى ، وكذلك تهيئتهم للحصول على أسباب رضائهم واطمئنانهم ورفاهيتهم وكرامتهم وعزتهم ، ونعلم أن الفرد له غرائزه ونزعاته ، وأنه يسعى لتحقيقها عن طريق الاتصال بمختلف عناصر البيئة المادية والاجتماعية . ويحتمل عند قيام الفرد بهذا أن يلقى الموانع من غيره من الناس ، ويحتمل كذلك أن يعتدى على غيره فيمنعه من تحقيق مطالبه . ولهذا يحتاج الأمر الى نوع من التوفيق بين مطالب الفرد ومطالب غيره، ويحتاج الأمر كذلك الى التوفيق بين مطالب الافراد وامكانيات البيئة ، كل هذا يقتضى نوعا من التنظيم الجمعى تقوم بأغلبه قيادة تسمى السلطة وتنقسم السلطة عادة الى ثلاثة أقسام : تشريعية وتنفيذية وقضائية .

ونظرا لأن الانسان يهتم كثيرا بتحقيق حاجاته الأولية فان التنظيمات الاجتماعية تقوم عادة أول الامر على هذه الحاجات. فللانسان حاجاته البيولوجية كالحاجة للطعام والحاجة للتوالد ، وحاجاته النفسية كالشعور بالاطمئنان والاستمتاع بحرية التعبير . على أن الشعور بالاطمئنان يتوقف كثير منه على تحقيق الحاجات البيولوجية ، وليس من السهل أن نفصل بينهما . فحاجات الانسان تتناول الطعام والوالدية والدفاع عن الذات والمأوى والملبس والناحية الجنسية ، كما تتناول حرية التعبير والكلام . غير أن الحاجات البيولوجية وبخاصة الحصول على الطعام تأتى فى المرتبة الأولى. ولهذا كانت العلاقات التجارية والاجتماع للزراعة وللصيد هى أولى أنواع العلاقات الاجتماعية ، ذلك لأنها كانت تضمن الحصول على الطعام . كذلك تملك الأرض كان قائما على صلاحيتها للانتاج ، وقائما -- كما قلنا — على ثبوتها ومنحها أصحابها صفة الاستقرار والاستمرار والتحديد وما الى ذلك . ونشأت بسبب هذا كله فكرة التزاوج الداخلى بين جماعات الصيادين ومن يعيشون فى أرض واحدة أو تربطهم بعضهم ببعض مصالح واحدة من حيث الحصول على الطعام .

وقد نشأت عدة قوانين وتقاليد وآداب ترتبط بنواحى الحصول على الطعام والحصول على المأوى والتزاوج ، وتكوين الأسرة ، وفى كل هذا نجد نشوء الفكرة التعاونية ، فالجمعيات التعاونية تضمن لأعضائها الحصول أولا على الطعام بتكاليف قليلة ، ويمكنها أن تضمن لهم كذلك الحصول على الملبس .

ويلاحظ أن من أهم المشكلات الاجتماعية — فى الحروب والأزمات وما ينتج عنها — مشكلات المأكل والملبس والمأوى . وتقوم الحكومات المحلية والهيئات الدولية ببذل جهود جبارة لمكافحة الغلاء ولتنفيذ مشروعات مثل مشروع «مارشال» حتى يحصل الناس على ما يحتاجونه أولا من مأكل

وملبس ومأوى . والذين يدرسون الأمم والجماعات ، يجدون أن تقدير صلاحية الحكومات والزعماء يقوم الى حد كبير على امكان تحقيق نصيب كاف أو وافر من هذه النواحى . وللانسان حقوق أخرى يتطلب تحقيقها لنفسه فى المجتمع الحديث حتى يشعر بالكرامة الذاتية كعضو فى هذا المجتمع . وأهم هذه هى أن يكون متعلما تعليما يكفل له تحقيق الكفاية والكرامة . ومن حقوقه كذلك أن يكون حرا فى تقرير نوع النظام الذى يجب أن ينتمى اليه وهذا القسط من الحرية يؤدى الى تحقيق ما نسميه بالحياة الديمقراطية التى وصفها « لنكولن » بأنها قيام الناس بحكم أنفسهم بأنفسهم لصالح أنفسهم .

تطبيقات فى التربية :

يخطىء الناس اذا ظنوا أن المدرسة مكان يحشر فيه التلاميذ جنبا الى جنب لتلقى بضعة معلومات يمكنهم أن ينجحوا عادة فى تلقيها دون أن تربطهم بعضهم ببعض أية علاقة . فالمدرسة كما نعلم اعداد للحياة . فيجب اذا أن يمارس التلاميذ فيها أسباب الحياة بصورة راقية حتى اذا خرجوا الى الحياة أمكنهم أن يرقوا بالمجتمع مستعملين هذه الأساليب الراقية . ففى المجتمع حياة نيابية ، وعلى هذا يجب أن يتمرن التلميذ فى المدرسة على أساليب الحياة النيابية . فيجتمع التلاميذ لانتخاب من يمثلونهم فى الاضطلاع بتنظيم حياتهم الاجتماعية بالمدرسة . وتقوم الحياة النيابية فى المدرسة على صورة مصفاة خالية من الشوائب التى نجدها عادة فى الحياة النيابية فى المجتمعات .

وكما تتطلب فى المواطن ولاء لوطنه تتطلب فى التلميذ ولاء لمدرسته . فالولاء للمدرسة خطوة اعدادية لتحقيق الولاء للمجتمع . ولكن الولاء للمدرسة لا يتأتى الا اذا تحققت فى المدرسة أغلب الشروط التى سبق أن ذكرناها للمجتمعات القوية الصالحة . فالمدرسة التى يكثر فيها النشاط

الجمعى الناجح — الذى يشعر معه التلميذ بالفائدة ، والثقة بالنفس ، والثقة بالمدرسة ومن فيها من تلاميذ ومدرسين — تنشأ فيها روح اجتماعية صحية قوية ، خصوصا اذا كان التلميذ بانتمائه لهذا المجتمع المدرسى يشعر بالرضا عن النفس والكرامة والاعتزاز بالذات . وهذا يأتى عادة من خصوبة النشاط الجمعى بمختلف ألوانه . فرحلات المدارس ، ودروس المشروعات . وحفلات التمثيل ، والمباريات الرياضية ، والاشتراك فى الخدمات الاجتماعية والأعمال التعاونية ، كل ذلك يزيد من الصلات بين التلاميذ بعضهم وبعض ، وبينهم وبين مدرسيهم . ويساعد على هـذا بعض التنظيمات المعروفـة ، كالأقسام الداخلية ، والأسر ، والجمعيات وما الى ذلك . وفى كل هـذه التنظيمات يختار من التلاميذ الزعماء والقادة ، ويجدون فرصا كثيرة للتمرن على القيادة فى أحسن صورها . وهنا تلعب المدرسة دورا هاما فى تمرين قادة التلاميذ على القيادة الحكيمة ، وفى تمرين التلاميذ على حسن اختيار القادة ، واحترام قيادتهم ، ومحاسبة هذه القيادة اذا حادت عن الطريق السوى .

ولا يقتصر الأمر فى التربية الاجتماعية على أنواع النشاط التى تحدث عادة خارج الفصل ، وانما نجد مجالا واسعا لاستغلال النظام الجمعى والروح الجمعية فى حصص التاريخ والدين والتربية الوطنية والتذوق الجمالى والموسيقى والأناشيد وما الى ذلك . فكل ما يدخل تحت التربية الوجدانية يتطلب عادة اثارة لحماس أو لتذوق تسهل عادة اثارته فى الجماعات أكثر مما تسهل فى الأفراد . فدروس الدين عندما تلقى على جمـاعات من التلاميذ تكون عادة أكثر نجاحا منها عند ما تدرس بطريقة فردية . وهنا يجب أن نشير الى نقطتين هامتين ؛ هما : الجو المدرسى ، والزعامة الصالحة ؛ فلا نتيجة لدروس الدين اذا لم يكن جو المدرسة مشبعا بروحه . كذلك تكون الدروس مثمرة ان كان مدرسو المدرسة يمارسون العبادات بنظام وفى خشوع وايمان ، ذلك لأن أثر المثال العملى وأثر الجو المدرسى أبعد من أثر التلقين .

وهذا الذى قلناه عن التربية الدينية ، يمكن أن نقول مثله عن التربية الصحية ، والتربية الجمالية ، وبث روح الخير وروح الخدمة الاجتماعية ، وما الى ذلك من نواحى التربية الوجدانية والخلقية .

والتربية الاجتماعية تكون أميل للاثمار كلما خرجنا من دور الطفولة ، واقتربنا من دور المراهقة والبلوغ واكتمال النمو . فأساليب التربيـة الاجتماعية تكون فى العادة أكثر نجاحا فى المدرسة الثانوية منها فى المدرسة الابتدائية . ولعل هذا يرشدنا الى كثير مما يجب أن تكون عليه الحياة فى المدرسة الثانوية

المراجع

1. Adams, J. : Modern Developments in Educational Theories.
2. Ginsberg, Morris : The Psychology of Society.
3. Ginsberg, Morris : Studies in Sociology.
4. McDougall : The Group Mind.
5. Young, Kimball : Social Psychology.
6. Young, Kimball : Readings in Social Psychology.

للمؤلف :

١ — أسس الصحة النفسية : الطبعة الرابعة — مكتبة النهضة المصرية .
يبحث فى مشكلات الأطفال والمراهقين بحثا مبنيا على دراسة عملية لحالات مصرية .

٢ — قصة الحياة فى جميع الأحياء : (مع الدكتور طنطاوى) مكتبة النهضة المصرية .
كتاب فى التربية الجنسية وضع خصيصا ليقرأه الناشئون فى دور المراهقة وقبيلها .

٣ — الاحصاء فى التربية وعلم النفس : (مع الدكتور حسين محمد حسين) — مكتبة النهضة المصرية .
كتاب يبحث فى الأساليب الاحصائية الحديثة وتطبيقها فى ميادين التربية وعلم النفس . ومن بين هذه الميادين الامتحانات المدرسية والاختبارات الحديثة . ويشير فى خلال ذلك الى نظريات العوامل العقلية .

٤ — الادراك المكانى
« Visual Perception of Space. »
« Cambridge University Press. »
بحث تجريبى أدى الى الكشف عن العامل المكانى « K » وهو أساس القدرات العقلية المؤهلة للتفوق فى المهن الهندسية .

٥ — اللغة والفكر : (مع آخرين) — توريدات المعارف .
يبحث فى سيكولوجية اللغة وطرق تدريسها ، وينتهى بتقرير عن تجربة الطريقة الكلية (الجملية) .

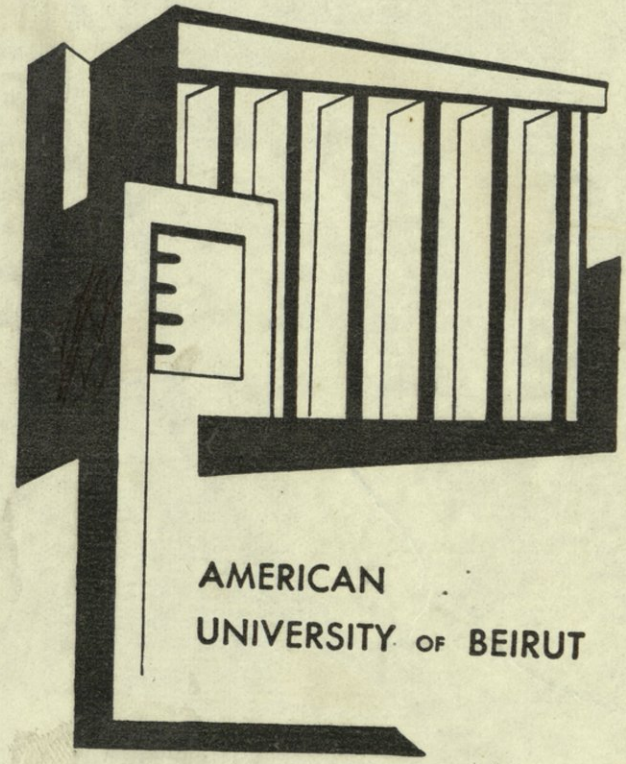
٦ — القراءة العربية : (مع آخرين) — بتكليف من وزارة المعارف .

كتاب لتعليم مبادىء القراءة يقوم على تطبيق طريقة الجملة . فيبدأ بالجملة ثم ينتقل بالطفل تدريجيا الى أجزائها . وهى تقوم على أحدث البحوث السيكولوجية المعروفة باسم الجشتالت . وهناك مرشد للمعلم فى كتيب مستقل يبين طريقة استعمال الكتاب .

٧ — تيسير النحو : (مع آخرين) —(للسنة الأولى الاعدادية والخامسة الابتدائية) عيسى البابى الحلبى وشركاه .

كتاب يقوم على الأسس التى أقرتها اللجنة الدائمة لترقية اللغة العربية ، وقرارات المؤتمر الثقافى العربى الأول .

٨ — الاختبارات الحسية للذكاء .



AMERICAN
UNIVERSITY OF BEIRUT